

Faculté de philosophie, arts et lettres

L'utilisation de l'intercompréhension en milieu scolaire.

Analyse d'une méthode d'enseignement du français à destination d'élèves italiens de
3^e secondaire

Auteur : Taddeo Vanbraband

Promoteur : Serge Bibauw

Année académique 2023-2024

Master [120] en langues et littératures françaises et romanes,
orientation français langue étrangère à finalité spécialisée

Remerciements

Tout d'abord, je souhaiterais remercier mon promoteur, monsieur Serge Bibauw, pour sa confiance, son soutien et ses conseils qui nous ont été particulièrement utiles dans la rédaction de ce mémoire.

Je tenais également à remercier le professeur Costantino Maeder qui, à travers ses enseignements, m'a fait découvrir la didactique de l'intercompréhension et m'a donné l'envie d'enseigner les langues vivantes.

Ringrazio anche il professore Gianluigi Di Bernardini e tutti gli allievi della prima linguistica e della prima europeo per la loro curiosità e la loro fiducia riguardo alla mia esperienza. Senza loro, questo progetto non avrebbe mai potuto esistere.

Je remercie aussi ma famille et mes amis. Leur soutien indéfectible m'a porté et a été une source de motivation tout au long de la rédaction de ce mémoire.

Enfin, je remercie tout particulièrement Elise, ma compagne, dont l'amour et la confiance qu'elle me donne au quotidien ont été les moteurs qui m'ont permis de me dépasser et présenter ce travail, quatre ans après l'avoir entamé.

Table des matières

REMERCIEMENTS	3
INTRODUCTION	1
Pourquoi l'intercompréhension ?	1
Pourquoi l'Italie et l'italien ?	1
Structure et descriptif	2
PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE	4
1.1. L'intercompréhension : présentation et contextualisation	4
1.1.1. Historique du concept d'intercompréhension	4
1.1.2. Tensions épistémologiques en intercompréhension	4
1.1.2.1. Conception cognitive	5
1.1.2.2. Conception praxéologique	6
1.1.2.3. Conception didactique	6
1.1.2.4. Réception et interaction	7
1.1.3. Les principes de l'intercompréhension	7
1.1.3.1. Proximité entre les langues	7
1.1.3.2. Les lois de fusion et de diffraction	8
1.1.3.3. Les concepts opérationnels de l'intercompréhension	9
1.1.4. Les mécanismes de l'intercompréhension	10
1.1.4.1 Grammaire d'hypothèse	10
1.1.4.2. L'intersystème pluri-langue	10
1.1.4.3. Les types de transfert	11
1.1.4.4. L'activation des connaissances	11
1.2. Les bénéfices de l'intercompréhension	15
1.2.1. Au niveau européen	15
1.2.2. Au niveau des apprenants	17

1.3. État de l'art.....	19
1.3.1. Chainstories.....	19
1.3.2. Eu+I (European Awareness and Intercomprehension).....	20
1.3.3. EuRom5 (Europe Romane 5 langues).....	21
1.3.4. Galatea	22
1.3.5. Galanet	23
1.3.6. Itinéraires romans.....	25
1.3.7. RomanicaIntercom.....	26
1.3.8. Lingalog	26
1.3.9. EuroComRom	28
1.4. L'intercompréhension : la méthode des sept tamis	29
1.4.1. Le modèle de transfert optimisé par les Sept tamis	29
1.4.2. Les sept tamis expliqués	30
1.5. Cadre contextuel	36
DEUXIÈME PARTIE : L'EXPÉRIENCE	39
2.1. Intervention	39
2.1.1. Objectif de l'expérience	39
2.1.2. Choix des supports.....	40
2.1.2.1 Mise en place de la méthode et matériel	40
2.1.2.2. Exploitation des textes	41
2.1.3. Choix de la langue d'interaction	41
2.1.4. Instruments.....	42
2.1.4.1. Les tests d'entrée et de sortie	43
2.1.4.2. L'évaluation des tests	43
2.1.4.3. Les entretiens	43
2.2. Public et groupe contrôle	44

2.3. Procédure	44
2.3.1. Calendrier de l'expérience	44
2.3.2. Détail de l'expérience	45
2.3.2.1. Test d'entrée	45
2.3.2.2. Séance de cours n°1	46
2.3.2.3. Séance de cours n°2	49
2.3.2.4. Séance de cours n°3	49
2.3.2.5. Séance de cours n°4	50
2.3.2.6. Séance de cours n°5	51
2.3.2.7. Séance de cours n°6	51
2.3.2.8. Séance de cours n°7	52
2.3.2.9. Séance de cours n°8	53
2.3.2.10. Test de sortie.....	54
2.3.2.11. Entretien consécutif au dispositif	55
TROISIÈME PARTIE : RÉSULTATS ET ANALYSE	57
3.1. Résultats des tests	57
3.1.1. Résultats du test d'entrée	58
3.1.1.1. Résultats du groupe contrôle	58
3.1.1.2. Résultats du groupe expérimental	59
3.1.1.3. Discussion des résultats du test d'entrée.....	59
3.1.2. Résultats du test de sortie.....	60
3.1.2.1. Résultats du groupe contrôle	60
3.1.2.2. Résultats du groupe expérimental	60
3.1.2.3. Discussion des résultats du test de sortie	60
3.1.3. Comparaisons des résultats des deux groupes	61
3.1.3.1. Évolution du groupe contrôle.....	61

3.1.3.2. Évolution du groupe expérimental	62
3.1.3.3. Discussion	62
3.2. Analyse de l'exercice de résumé	63
3.2.1. Test d'entrée	64
3.2.1.1. Groupe contrôle.....	64
3.2.1.2. Groupe expérimental.....	65
3.2.2. Test de sortie	67
3.2.2.1. Groupe contrôle.....	67
3.2.2.2. Groupe expérimental.....	70
3.3. Retour sur les entretiens.....	75
3.3.1. Rapport au français	75
3.3.2. Les stratégies de compréhension	77
3.3.3. L'utilisation de l'italien et d'autres langues	79
3.3.4. L'utilisation de l'intercompréhension et des Sept tamis	81
3.3.4. Le rapport aux cours de langues	82
3.3.5. Synthèse des entretiens	82
3.4. Limites de l'expérience et possibilités d'amélioration	83
3.4.1. Durée de l'expérience	83
3.4.2. Choix des textes	83
3.4.3. Traces écrites des élèves	83
3.4.4. Les tests d'entrée et de sortie	84
3.4.5. L'évaluation des tests	85
CONCLUSION.....	86
BIBLIOGRAPHIE.....	88
Webographie	91

Introduction

Pourquoi l'intercompréhension ?

Si nous avons fait le choix de nous intéresser à l'intercompréhension dans ce travail, c'est en grande partie grâce au cours *Fondements de l'italien* du professeur Costantino Maeder. Lors de notre première année à l'université, nous avons très rapidement été convaincus par la méthode des sept tamis et la facilité d'acquisition des principes de base de cette méthode. Dès le premier cours donné, la méthode d'intercompréhension a été utilisée, permettant de la découvrir tout autant que cette nouvelle langue.

En tant que professeur de français et d'italien, nous nous devons de transmettre des savoirs à nos élèves mais également des savoir-faire, et l'intercompréhension favorise le développement de plusieurs compétences : compréhension écrite et orale, capacité d'analyse, réflexion métalinguistique. C'est pourquoi nous avons voulu à notre tour la mettre en pratique. En effet, cette méthode nous semble idéale dans le cadre de l'apprentissage du français langue étrangère.

Par ailleurs, en tant que futur enseignant de français langue étrangère, la didactique de l'intercompréhension nous intéresse et nous avons la volonté de la mettre en pratique sur le terrain. L'opportunité de lier un travail clôturant notre apprentissage universitaire avec la vision de l'enseignement que nous souhaiterions appliquer nous semble dès lors être essentielle.

De plus, l'intercompréhension représente un formidable atout pour la création d'un « *dialogue interculturel respectueux de la diversité linguistique* » (Evenou, 2016). Nous sommes convaincus qu'éveiller les élèves, et ce dès le plus jeune âge, à la diversité des langues et cultures qui cohabitent en Europe permettra de les aider à grandir et devenir des citoyens curieux et respectueux vis-à-vis des cultures étrangères

Pourquoi l'Italie et l'italien ?

Au premier quadrimestre de l'année scolaire 2020-2021, malgré la crise sanitaire qui sévit mondialement, notre programme d'échange Erasmus en Italie fut maintenu.

Durant cinq mois, nous avons eu l'opportunité d'étudier à l'Université de Bologne. Souhaitant réaliser un mémoire sur l'intercompréhension et ayant un affect particulier pour l'italien, l'idée de réaliser cette expérience à Bologne émergea rapidement. Malheureusement, la crise sanitaire touchant sévèrement les écoles de la région, cette expérience fut avortée, faute d'école pouvant nous accueillir.

La partie fut donc remise un an plus tard. Après quelques mois de recherche, nous nous sommes tournés vers Milan où le professeur Gianluigi Di Bernardini de *l'Educandato Emanuela Setti Carraro dalla Chiesa* a accepté de nous accueillir. Durant quatre semaines, en novembre et décembre 2021, nous nous sommes rendus à Milan afin de faire vivre cette expérience d'intercompréhension à deux classes de première année de lycée, correspondant à une troisième année secondaire en Belgique. Ces deux classes, la *prima linguistica* et la *prima europeo*, seront respectivement décrites comme le groupe contrôle et le groupe expérimental dans la suite de ce travail.

Gianluigi Di Bernardini est un professeur très à l'écoute et soutenant dans le cadre de cette expérience. Le concept d'intercompréhension l'intriguait, le poussant à accepter notre demande. Cette expérience fut autant une expérience réalisée dans le cadre de ce mémoire qu'une opportunité de réaliser un stage supplémentaire, à l'étranger cette fois. Cette opportunité était également intéressante puisqu'elle nous a permis de nous confronter à un système scolaire différent de la Belgique, permettant d'en découvrir tant les points positifs que les particularités qu'il nous semble important d'éviter, comme la spécialisation des écoles dans l'un ou l'autre domaine comme les sciences, la littérature,... Une différence avec la Belgique, qui propose des écoles aux nombreuses options, qui nous apparaît comme un aspect positif.

Structure et descriptif

Ce mémoire est construit autour d'une question : « L'utilisation de l'intercompréhension peut-elle apporter des résultats positifs dans le cadre d'un cours de langue vivante au secondaire ? »

Pour répondre à cette question, ce travail est structuré en trois parties. Tout d'abord le cadre théorique, deuxièmement la description de l'expérience réalisée à Milan et enfin l'analyse et les résultats. La première partie permettra d'apporter un éclairage sur le concept

d'intercompréhension et son histoire. Nous expliquons également les principes de son fonctionnement. Enfin, dans l'état de l'art nous décrivons différentes méthodes didactiques construite autour de l'intercompréhension. Dans la deuxième partie, nous décrivons en détail notre expérience, les objectifs poursuivis ainsi que le matériel utilisé. Enfin, dans la dernière partie nous analysons en détails les résultats de notre expérience à travers une étude statistique afin de vérifier si l'intégration de la didactique de l'intercompréhension à un cours de langue peut apporter des bénéfices.

Plusieurs annexes sont jointes à ce travail. Les supports de cours se trouvent en annexe 1, les tests d'entrée et de sortie, les tableaux récapitulatifs ainsi que les études statistiques des résultats sont en annexe 2, les questionnaires des élèves se trouvent en annexe 3 et les transcriptions des entretiens en annexe 4.

Première partie : cadre théorique

1.1. L'intercompréhension : présentation et contextualisation

1.1.1. Historique du concept d'intercompréhension

Le terme d'intercompréhension est apparu pour la première fois en 1913 sous la plume du linguiste français Jules Ronjat (Escudé & Janin, 2010). Il faudra attendre les années 1990 avant que le terme d'intercompréhension intègre le champ de la didactique des langues grâce à des projets comme *Galatea*, instigué par Louis Dabène, et *EuRom4*, créé par Claire Blanche-Benveniste, en France ainsi que EuroComRom en Allemagne (Ollivier, 2013) pour le cas des langues romanes. C'est au sein de ces différents projets que la recherche en intercompréhension s'est développée. Puis, vers la fin des années 2000, des liens ont été tissés entre ces derniers (notamment grâce à des colloques), ce qui a permis de développer et structurer la recherche et de donner plus de visibilité à l'intercompréhension. Cela a même donné naissance au réseau européen de l'intercompréhension (Redinter) qui, entre 2008 et 2011, a regroupé des chercheurs venant de projets différents.

Depuis, la discipline de l'intercompréhension n'a cessé de se développer grâce à différents projets. Notamment *EuRom5*, successeur du projet *EuRom4*, dont plusieurs collaborateurs ont également travaillé pour le projet de Claire Blanche-Benveniste à l'image de Raffaele Simone, Elisabetta Bonvino et Sandrine Caddéo (EuRom5, 2012). Nous pouvons également citer *EuroComDidact*, projet mené par Franz-Joseph Meissner (chercheur à l'origine du projet *EuroCom*). Ces différents projets et d'autres sont présentés plus en détail dans notre état de l'art au point 1.3.

1.1.2. Tensions épistémologiques en intercompréhension

Avec le développement de la recherche en intercompréhension et les premiers liens qui apparurent entre les différentes équipes européennes travaillant dans ce champ, les chercheurs se sont rendu compte que, malgré leur sujet d'étude commun, des divergences existaient quant à la définition même du concept d'intercompréhension. Elle peut être décrite selon des conceptions cognitive, praxéologique et didactique, mais l'on peut également distinguer les définitions qui envisagent l'intercompréhension du point de vue de la réception ou de l'interaction (Ollivier, 2013).

Nous allons passer en revue différentes visions et définitions de l'intercompréhension afin de préciser dans quel sens nous entendons l'intercompréhension dans ce travail.

1.1.2.1. Conception cognitive

Selon le point de vue cognitiviste, l'intercompréhension est une compétence, une capacité. Cette conception met l'accent sur les processus mentaux à l'œuvre ainsi que sur l'aspect interactif de la communication (Ollivier, 2013).

Pour la plupart des apprenants, l'intercompréhension est indissociable de la compréhension (Séré, 2009). La compréhension d'un message est le résultat d'une série d'opérations cognitives de décodifications linguistiques d'un côté et d'un processus interprétatif permettant la construction du sens de l'autre. Ainsi, dans la lignée des travaux de Grice, l'intercompréhension est considérée comme une des conditions garantissant la communication et l'un des principes de base afin d'ajuster cette dernière grâce à l'activation d'inférences de différentes natures. La communication est ainsi le résultat d'une co-construction collaborative du sens par les interlocuteurs. L'intercompréhension est donc ici comprise comme « savoir comprendre son interlocuteur et se faire comprendre » sans forcément être dans une situation de communication plurilingue. C'est ce qu'Arlette Séré (2009) appelle l'intercompréhension intralinguistique ou conversationnelle.

Dans le cas d'une communication entre locuteurs de langues parentes, ou intercompréhension interlinguistique, la capacité d'intercompréhension au sens cognitiviste est très importante. En effet, les interlocuteurs vont faire des inférences ayant trait à leurs connaissances du monde, leurs croyances, aussi aux principes de coopération de Grice comme mentionné avant. Mais les locuteurs vont également transférer l'organisation de leur système linguistique à la langue cible afin de faciliter l'identification du vocabulaire ainsi que la reconnaissance de structures morphosyntaxiques (Séré, 2009).

Seulement, communiquer ne se fait pas seulement au moyen de la langue, mais également grâce à des signes extralinguistiques comme le regard, le ton et le rythme de la parole, les mimiques et les gestes (Melo-Pfeifer, 2014). Tout cela participe également à configurer la situation de communication et à la co-construction du sens par les interlocuteurs. Ceux-ci doivent donc faire preuve d'une grande capacité cognitive pour

décoder tous les éléments de la communication. En ce sens, l'intercompréhension n'est pas qu'une question linguistique, mais met l'accent sur la nature multimodale et plurisémiotique de la communication.

1.1.2.2. Conception praxéologique

La conception praxéologique considère l'intercompréhension comme une forme de langage, de communication. C'est le cas de Peter Doyé qui, dans son article *L'intercompréhension, guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (2005), définit l'intercompréhension comme « une forme de communication dans laquelle chaque personne s'exprime dans sa propre langue et comprend celle de l'autre ». Il opère même une distinction entre l'aspect performatif de l'intercompréhension et la capacité d'intercompréhension, c'est-à-dire la capacité de comprendre des langues étrangères sans apprentissage préalable (Doyé, 2004).

Claire Blanche-Benveniste et André Valli (1997) la définissent en des termes similaires, pour eux l'intercompréhension est le fait de « parler chacun sa langue et comprendre celle des autres ». Jules Ronjat, lui, la définit comme la capacité pour des locuteurs à comprendre des dialectes de même famille (Escudé & Janin, 2010).

Pour les dialectologues et les chercheurs en géographie linguistique, considérer l'intercompréhension comme une forme de communication permet de faire la distinction entre une langue et un dialecte (Séré, 2009). S'il y a compréhension mutuelle entre les locuteurs d'une variante A d'une langue et les locuteurs d'une variante B, alors ils font partie d'une zone d'intercompréhension. À l'inverse, quand il n'y a plus d'intercompréhension entre les locuteurs, il s'agit de langues différentes. Dans ce cas, les concepts importants sont ceux de variantes et de parenté linguistique qui vont mettre au cœur de l'intercompréhension des mécanismes de reconnaissance des formes linguistiques qui rendent possible la compréhension réciproque entre locuteurs de communautés linguistiques en contact. Ces notions de parenté et de comparaison entre les langues vont être déterminantes dans la didactique de l'intercompréhension.

1.1.2.3. Conception didactique

En plus des conceptions cognitive et praxéologique, l'intercompréhension est également définie dans plusieurs travaux selon une conception didactique comme étant une approche de l'enseignement/apprentissage des langues.

C'est le cas de Louise Dabène (1995) pour qui l'intercompréhension est « [l']apprentissage de la compréhension entre locuteurs de langues voisines ». Cette conception didactique est également partagée par les auteurs du *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures (Carap)* qui intègrent l'intercompréhension comme une des quatre approches pour l'apprentissage d'une langue étrangère (Ollivier, 2013). Silvia Melo-Pfeifer (2014) considère l'intercompréhension comme une « approche plurilingue de l'enseignement et de l'apprentissage des langues (en incluant la langue maternelle). » Les auteurs du projet EuroComRom envisagent la didactique du plurilinguisme comme une « didactique transférentielle qui en misant sur la rentabilisation de la parenté linguistique vise à l'exploitation systématique des préacquis des apprenants » (Meissner et al., 2004).

Dans le cadre de ce mémoire, nous ferons donc la distinction entre l'intercompréhension comme forme de communication et la didactique de l'intercompréhension afin d'éviter toute confusion.

1.1.2.4. Réception et interaction

La plupart des définitions présentées jusqu'ici mettent en avant le côté interactif de l'intercompréhension. Cependant, dans de nombreux des projets ayant pour objectif l'apprentissage d'une ou plusieurs langues à l'aide de l'intercompréhension, c'est la compétence de la compréhension écrite qui est visée. Les projets *Galatea Eurom4* et *EuroComRom* ont été orientés spécifiquement vers l'apprentissage de la réception en langue romane (Ollivier, 2013).

Dans notre méthode, nous avons fait le choix de privilégier la réception écrite du français en travaillant également la réception orale, en effet nous n'avons que très peu utilisé l'italien lors des heures de cours avec les élèves afin de les plonger dans un contexte d'immersion.

1.1.3. Les principes de l'intercompréhension

1.1.3.1. Proximité entre les langues

Comme nous l'avons mentionné plus tôt dans ce travail, les notions de parenté et comparaison entre les langues sont importantes pour la didactique de l'intercompréhension. Cette utilisation de la proximité entre les langues de même famille est encore plus évidente

dans les méthodes présentées dans l'état de l'art, car, bien souvent, celles-ci se concentrent sur l'intercompréhension entre langues parentes et les méthodes d'intercompréhension entre langues voisines sont minoritaires. La proximité qui existe entre les langues d'une même famille – que ce soient les langues germaniques, romanes ou slaves – facilite grandement le travail de compréhension, car elles partagent des caractéristiques communes, et ce à différents niveaux : phonologique, alphabétique, morphologique et syntaxique. Ces fondations communes facilitent grandement l'accès aux langues et permet aux apprenants de transférer leurs savoir-faire sur la, ou les, langue cible. (Caddéo & Jamet, 2013)

1.1.3.2. Les lois de fusion et de diffraction

Afin de comprendre comment des locuteurs de langues différentes peuvent se comprendre et échanger, il est important de revenir sur deux lois dont vont découler les concepts opérationnels de l'intercompréhension : la loi de fusion et la loi de diffraction.

La loi de fusion

La loi de fusion dit que toutes les langues, malgré leur diversité, ont des structures logico-sémantiques universelles (appelées invariants). Les langues vont décliner ces invariants dans des codes différents, ce qui suggère une universalité dans la manière dont les langues expriment des idées (Escudé & Janin, 2010). Escudé et Janin (2010) prennent l'exemple du basque, défini comme étant un isolat pré-indo-européen, et de sa porosité aux langues romanes qui l'entourent (un tiers du vocabulaire basque vient de l'occitan gascon et du catalan).

La loi de diffraction

La loi de diffraction stipule qu'une langue est inévitablement amenée à varier à l'infini, que cela soit des variations géographiques, sociales, générationnelles, etc. C'est ce qui reflète la nature dynamique d'une langue. Cependant, il n'existe pas de diffraction absolue : un dialecte, même très éloigné d'un standard, reste la déclinaison d'une matrice langagière commune (Escudé et Janin, 2010). C'est-à-dire qu'un dialecte étant une variété d'une langue (la matrice langagière), il est toujours possible de dresser des ponts entre différentes variétés de cette matrice, d'en dégager des invariants et donc il est impossible de séparer totalement le dialecte de sa matrice.

1.1.3.3. Les concepts opérationnels de l'intercompréhension

Des lois de fusion et de diffraction, la didactique de l'intercompréhension va déduire trois concepts opérationnels : le concept de continuum langagier, celui d'intentionnalité et enfin le concept de prédictibilité par le contexte et par la forme. Ces concepts sont utiles en didactiques de l'intercompréhension, car ils sont efficaces pour motiver l'apprenant et construire sa compétence métalinguistique. C'est ce que nous allons tâcher d'expliquer en détaillant ces concepts.

Le continuum langagier

Le concept de continuum langagier est fondateur pour le concept d'intercompréhension. Il fait référence à l'idée que les langues s'insèrent dans une famille linguistique et qu'il existe donc une porosité entre les langues d'une même famille. Cette porosité crée, pour les locuteurs de langues appartenant à la même famille, la possibilité de se comprendre mutuellement (Escudé & Janin, 2010).

L'intentionnalité

Le second concept opérationnel est celui d'intentionnalité. Il concerne l'attitude, le comportement du locuteur vis-à-vis d'une langue étrangère. Si celui-ci est conscient de sa variété, qu'il est en contact fréquent avec d'autres espaces langagiers que le sien, il sera plus enclin à comprendre une autre langue qu'un locuteur ayant une conception étanche de la langue et ne percevant pas, ou peu, le continuum existant entre les langues.

La prédictibilité par le contexte et par la forme

Enfin, le dernier principe opérationnel de l'intercompréhension est celui de la prédictibilité par le contexte et la forme. L'attention portée au contexte permet de prédire le sens d'un énoncé. Par exemple, la compréhension d'un article de journal sera facilitée par le paratexte, la rubrique dans laquelle il se trouve (géopolitique, sport, faits divers : ces rubriques ne créent pas les mêmes attentes concernant leur contenu), la présence d'un vocabulaire « international » (termes techniques, scientifiques ; la présence de noms propres ou de termes géographiques). Enfin, un locuteur qui porte son attention sur la forme d'une langue pourra en retirer des informations (les formes du singulier et du pluriel, du masculin, du féminin, du défini, de l'indéfini, etc.) afin d'identifier les points communs ainsi que les particularités de la langue source et de la langue cible (Escudé & Janin, 2010).

Cette prédictibilité par le contexte et la forme est ce sur quoi se base la méthode des sept tamis que nous avons utilisée dans notre dispositif.

1.1.4. Les mécanismes de l'intercompréhension

1.1.4.1 Grammaire d'hypothèse

La grammaire d'hypothèse est une construction spontanée, éphémère et qui est corrigée, recomposée et complétée avec chaque acte intercompréhensif. La grammaire d'hypothèse met en marche des activités mentales pro- et rétroactives entre la langue cible et la langue de transfert. C'est une représentation de la langue de l'apprenant en train de naître (Meissner et al., 2004).

1.1.4.2. L'intersystème pluri-langue

Chaque langue est un système ordonné avec ses régularités internes. Entre les langues, il est possible d'établir des correspondances entre ces régularités, elles sont d'ordre phonologique, graphique, grammatical, syntaxique ou autre. La constatation de ces régularités est assez ancienne : au 16^e siècle, Luis Vives supposait que la connaissance du latin était un plus pour l'apprentissage des langues romanes. Ces régularités entre les langues peuvent être exploitées et traitées par le cerveau en raison de la grande plasticité du lexique mental. Celui-ci compose, décompose, structure, intègre et connecte des données linguistiques selon un fonctionnement économique et systématique. Ce fonctionnement concerne tous les domaines de l'architecture linguistique : les phonèmes et leur combinabilité, la morphosyntaxe, les mots autonomes, etc. Un des facteurs importants de cette économie de moyens mentaux est la fréquence, plus un phénomène est rencontré, plus celui-ci sera aisé à traiter mentalement (Meissner et al., 2004).

Bien que les relations interlangues n'aient pas un degré de systématisme aussi élevé que les phénomènes intralinguistiques, on peut trouver une certaine systématisme entre phénomènes correspondants qui proviennent de langues différentes, surtout si elles appartiennent à la même famille linguistique. Ce sont ces régularités entre les langues qui vont constituer cet intersystème. Chaque apprenant possède un ou plusieurs systèmes linguistiques en fonction du nombre de langues connues. L'intersystème pluri-langue est donc constitué des régularités et irrégularités que l'apprenant a découvertes entre « ses » langues, c'est-à-dire sa langue première, les éventuelles autres langues connues et la langue cible. Cet intersystème permet également d'appréhender le caractère symbolique de la

langue. Connaître plusieurs langues, c'est se confronter à différentes visions du monde (Meissner et al., 2004).

1.1.4.3. Les types de transfert

La didactique de l'intercompréhension fonctionne grâce à différents types de transferts, ceux-ci peuvent agir à l'intérieur d'une langue ou bien entre des langues différentes.

Transfert intralinguistique : c'est un transfert qui se fait à l'intérieur d'une même langue. Il concerne les langues connues et la langue cible et repose sur la complémentarité entre les langues. Par exemple, trouver la signification d'un mot grâce au lexique possédé et à la synonymie est un transfert intralinguistique (requin → squala → squalo, it.).

Transfert interlinguistique : c'est un transfert entre les langues. Il peut se faire entre les langues de départ et la langue cible ou l'inverse. Ce type de transfert peut être réceptif (identification, reconstruction) ou productif (écrire ou parler en langue cible sans vraiment la connaître). On y trouve aussi bien des correspondances positives (transferts réussis) que négatives (transferts échoués).

Transfert didactique : en plus d'un savoir purement linguistique durant l'apprentissage d'une langue étrangère, un apprenant développe un savoir instrumental sur l'acquisition des structures linguistiques et développe donc sa capacité d'apprentissage. C'est ce que Meissner et al. (2004) appellent la « compétence d'apprentissage optimisée », qui est définie par la largeur – le nombre et le type de schéma activé que cela soit dans les langues de départ ou la langue cible – et la profondeur – « la richesse des scénarios mentaux construits lors de l'intégration de données linguistiques » - des opérations mentales effectuées.

1.1.4.4. L'activation des connaissances

Pour qu'une méthode d'intercompréhension soit efficace, il faut que l'enseignant soit un « manager of learning », c'est-à-dire qu'il doit rendre ses apprenants conscients du fait qu'ils ne partent pas de zéro face à une nouvelle langue. En effet, ils possèdent tout un fonds de savoirs et savoir-faire déjà présents dans leur langue première et issus de différents domaines (Doyé, 2004). L'objectif des apprenants est d'exploiter ces connaissances et de les transférer vers la langue cible (Caddéo & Jamet, 2013). Le rôle de l'enseignant est d'aider les apprenants à exploiter toutes ces connaissances lorsqu'ils doivent appréhender

un texte, qu'il soit oral ou écrit. Le but de l'enseignant sera donc moins d'apprendre la langue aux élèves que des stratégies.

Ces différents savoirs peuvent être classés en neuf catégories essentielles pour l'intercompréhension (Doyé, 2004).

1. Les savoirs généraux

Nous retrouvons dans cette catégorie la culture générale des apprenants. Celle-ci va guider les premières inférences des élèves quant au sens du texte. En effet, reconnaître un nom de lieu, de personne, d'institution ou autre va guider les attentes des lecteurs.

2. Les savoirs culturels

Cette catégorie se base sur la connaissance des apprenants à propos de cultures différentes de la sienne. En reconnaissant un nom de lieu ou de personne, les apprenants peuvent supposer que ce texte va parler de telle ou telle culture spécifique. Par exemple, dans un texte, la mention de Molière va plutôt évoquer la France tandis que la mention de Goethe va évoquer l'Allemagne. Ces savoirs culturels peuvent être stéréotypés, mais utiles pour une première approche d'un texte.

L'enseignant doit alors veiller à ce que les apprenants dépassent ces stéréotypes pour une compréhension plus en profondeur du texte.

3. Les savoirs situationnels

La situation dans laquelle est ancré le texte peut donner énormément d'informations. Si un lecteur sait par qui, où, quand, pour quelles raisons un texte a été produit et qui en est le destinataire, cela peut l'aider dans son approche. La forme du texte est également une source d'indices. Par exemple, un poème romantique et une règle de jeu de société ont des formes radicalement différentes et donc les attentes du lecteur quant au contenu seront différentes.

Le rôle de l'enseignant est donc d'attirer l'attention des élèves sur ces facteurs, qu'ils en soient conscients, et les pousser à ce qu'ils s'interrogent sur ce que cela pourrait leur apprendre à propos du texte.

4. Les savoirs comportementaux

Dans une situation de communication orale, un message est une production verbale souvent accompagnée de signes non-verbaux tels que des gestes, des expressions ou des postures. Tous les apprenants sont conscients que ces signes existent, car ils les utilisent eux-mêmes dans leur culture. Ce qu'ils doivent apprendre, ce n'est pas à utiliser des signes non-verbaux, mais à les utiliser dans un nouveau contexte, à adapter leur comportement.

Sur ce point, l'enseignant doit faire deux choses. D'un côté, attirer l'attention des élèves sur ces signes non-verbaux et les encourager à les interpréter ; de l'autre, leur signaler que ces signes sont ancrés dans une culture et que la signification d'un même signe non-verbal peut différer d'une culture à l'autre.

5. Les savoirs pragmatiques

Cette catégorie est proche des savoirs situationnels. En effet, connaître la situation dans laquelle un texte a été utilisé peut donner des indices sur l'objectif du texte. Doyé (2004) utilise l'exemple suivant : si un texte court se trouve à la fin d'un journal au milieu d'autres textes similaires, il est probable que cela soit une publicité. Autre exemple, une formule à la fin d'une lettre. En sachant comment est structuré un courrier, le lecteur pourrait émettre l'hypothèse qu'il s'agit d'une formule de politesse saluant ou remerciant le destinataire.

Une stratégie pour que les apprenants utilisent ces savoirs pragmatiques serait, dans un premier temps, de faire réfléchir les apprenants à propos des actes de langages qu'ils réalisent dans leur langue première (poser une question, s'excuser, remercier quelqu'un...) et, dans un deuxième temps, qu'ils tentent d'identifier ces actes dans la langue cible.

6. Les savoirs graphiques

Les savoirs graphiques sont la connaissance d'un ou plusieurs systèmes d'écriture. En activant ces savoirs, les apprenants peuvent émettre des hypothèses sur le système d'écriture de la langue cible. S'ils sont face à un texte écrit dans un alphabet qu'ils maîtrisent, ils peuvent en plus utiliser leurs connaissances grammaticales et lexicales.

Le but de l'enseignant, dans le cas de ces savoirs-ci, sera de montrer les correspondances graphiques entre les langues.

7. Les savoirs phonologiques

Ces savoirs sont le pendant oral des savoirs graphiques. Sur la base de leurs connaissances des systèmes phonologiques qu'ils possèdent déjà, les apprenants peuvent tenter d'établir des correspondances entre les sons des langues qu'ils connaissent et la langue cible.

8. Les savoirs grammaticaux

Chaque apprenant est familier avec un ou plusieurs systèmes grammaticaux. Si la grammaire de la langue cible se rapproche de celles des langues connues, ils peuvent alors émettre des hypothèses sur la structure et la syntaxe de la langue cible. Ce sont ces savoirs grammaticaux qui sont activés lorsqu'un apprenant tente de s'approprier la grammaire de la langue cible, cela rejoint donc le concept de grammaire d'hypothèse de Meissner expliqué précédemment.

9. Les savoirs lexicaux

Les langues européennes peuvent être divisées en trois grandes familles : les langues romanes, germaniques et slaves. Au sein de chaque famille, les langues partagent un fond de vocabulaire commun. Ainsi on trouve les vocabulaires pan-roman, pan-germanique et pan-slave. En plus du vocabulaire spécifique à chaque famille, il existe un vocabulaire dit « international » que l'on retrouve dans quasi toutes les langues de ces trois

familles (les vocabulaires internationaux et pan-romans seront détaillés lors de la présentation de la méthode des sept tamis).

Les apprenants ont donc à leur disposition toute une base de vocabulaire venant de leur langue première, et des éventuelles autres langues qu'ils connaissent, qu'ils peuvent utiliser pour essayer de comprendre un texte dans une langue qui y serait apparentée.

1.2. Les bénéfices de l'intercompréhension

L'intercompréhension, en tant que conception didactique née en Europe, est indissociable du contexte multilingue que représente l'Union européenne et le continent en général. En effet, la diversité des langues venant majoritairement de trois grandes familles linguistiques (romanes, germaniques et slaves) est un terreau fertile pour l'intercompréhension. Son utilisation tant au niveau institutionnel européen qu'au niveau des apprenants présente de nombreux bénéfices et avantages. Ainsi, l'intercompréhension est une aide précieuse dans la volonté des institutions de promouvoir le multilinguisme en Europe et de développer le plurilinguisme de ses habitants¹.

1.2.1. Au niveau européen

Une des forces de l'Union européenne réside dans sa volonté de mettre l'ensemble des États membres sur un pied d'égalité, c'est pourquoi on y compte vingt-quatre langues officielles. Le multilinguisme étant un des principes fondateurs de l'U.E., choisir une seule langue officielle aurait été à l'encontre de cette envie d'égalité entre les États. Le Conseil de l'Europe vise d'ailleurs, via sa politique linguistique présentée dans le *Cadre européen commun de référence* (Conseil de l'Europe, 2001), à promouvoir le plurilinguisme afin de « *parvenir à une plus grande unité parmi ses membres* », et ce grâce à une coopération dans le domaine culturel. Cette politique linguistique s'articule autour de trois grands principes. Premièrement, sauvegarder et développer la diversité linguistique et culturelle européenne et fournir des efforts dans le domaine de l'éducation afin que cette diversité soit une source

¹ Le multilinguisme renvoie à la coexistence de langues dans une société donnée et le plurilinguisme à la connaissance de plusieurs langues par un individu (Conseil de l'Europe, 2001)

d'enrichissement et de compréhension réciproque. Deuxièmement, faciliter la communication et les échanges grâce à une meilleure connaissance des langues vivantes européennes afin de favoriser la mobilité, la communication et éliminer les préjugés et la discrimination. Enfin, arriver à une concertation et une coordination au niveau européen, à travers la coopération entre États, afin de développer des politiques au niveau national dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues vivantes.

Le Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe a d'ailleurs créé le Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des langues et cultures (CARAP). Les approches plurielles sont « *un ensemble d'approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs (= plus d'une) variétés linguistiques et culturelles* », dont l'intercompréhension (Candelier et al., 2007). Cela montre bien l'intérêt porté par les institutions européennes à cette méthode didactique.

L'utilisation de l'intercompréhension est même encouragée et reconnue comme un moyen de communication efficace dans les échanges professionnels et diplomatiques (Evenou, 2016). Elle évite donc d'avoir à choisir une langue comme *lingua franca* – et à lui conférer un statut supérieur injustifié par rapport aux autres langues – qui serait excluante pour les participants à la communication ne maîtrisant pas cette langue (Doyé, 2005). En effet, dans des échanges diglossiques, le locuteur natif a un ascendant sur le plan de l'efficacité pour toute situation de communication se déroulant dans sa langue (Escudé & Janin, 2010). L'intercompréhension garantit ainsi une égalité de statut entre les participants puisque chacun choisit de s'exprimer dans la langue dans laquelle il parle le mieux (Doyé, 2005; Evenou, 2016).

L'égalité de statut entre les langues que garantit l'intercompréhension va de pair avec la volonté de préservation et de promotion de la diversité linguistique et culturelle européenne. De plus, l'utilisation de l'intercompréhension permet de donner un meilleur statut aux langues régionales, celles-ci pouvant se révéler utiles en tant que langues-pont entre deux standards (Evenou, 2016; Sheeren, 2016).

L'utilisation de l'intercompréhension entre langues parentes permet une conscientisation de l'appartenance à une communauté linguistique plus large que celle de sa langue première, dans notre cas : la romanité. Des initiatives politiques existent

d'ailleurs afin de marquer l'appartenance à cette communauté romane et de développer le potentiel de cette proximité linguistique et culturelle. Dans ce cadre, l'intercompréhension peut alors être un vecteur de dialogue interculturel entre les populations romanes (Evenou, 2016).

1.2.2. Au niveau des apprenants

L'intercompréhension a donc des bénéfices au niveau institutionnel et des politiques éducatives et culturelles, mais aussi pour les individus qui la pratiquent, car elle permet de développer de nombreuses compétences et connaissances.

Tout d'abord, la didactique de l'intercompréhension favorise l'autonomisation de l'apprenant. En effet, dans les méthodes de cours qui utilisent l'intercompréhension, l'enseignant transmet des techniques de compréhension à ses apprenants et il joue le rôle d'assistant. Ainsi, l'acquisition d'une langue au moyen de l'intercompréhension se fait sous une forme d'apprentissage autodidacte (Doyé, 2005). Comme nous l'avons expliqué au point 1.1.3.2., l'enseignant doit également sensibiliser ses élèves aux connaissances qu'ils possèdent et les encourager à les utiliser. Le fait d'être autonome et de se rendre compte que l'on peut apprendre une autre langue en se basant sur ses connaissances dans sa propre langue, et donc être conforté dans ses savoirs et capacité, est un facteur de plaisir et de motivation non négligeable. Cela participe à un regain d'intérêt pour l'apprentissage des langues vivantes (Evenou, 2016).

Ce travail à partir de ses propres connaissances favorise aussi l'enrichissement de son bagage lexical en langue première. Étant donné que l'intercompréhension se base sur la parenté entre les langues de la même famille (dans notre cas, les langues romanes), elle pousse les apprenants à réfléchir au fonctionnement et au vocabulaire de leur langue première. Parfois, certains mots dans la langue cible peuvent sembler peu transparents et ne pas avoir de correspondance dans la langue des apprenants alors qu'il existe un mot peut-être moins fréquent ou ayant un sens plus spécifique et qui serait cette correspondance. La recherche de ces mots va donc permettre l'enrichissement du vocabulaire en langue première (Sheeren, 2016). Un cas intéressant, en italien standard moderne, *appeler* (dans le sens de « s'appeler », « nommer » ou « appeler quelqu'un ») se dit *chiamare*. Le lecteur francophone cultivé y verra sûrement la parenté avec le mot *clamer*, qui ne s'utilise plus vraiment, sauf dans certaines expressions, et le lecteur italien reconnaîtra peut-être dans

appeler le verbe *appellare* (et qui a le même sens que *chiamare*), verbe littéraire peu utilisé à notre époque, mais que l'on retrouve chez des auteurs médiévaux comme Torquato Tasso, Dante ou Boccace (<https://www.treccani.it/vocabolario/appellare/?search=appellare%2F>).

Les apprenants peuvent également faire appel à leurs connaissances éventuelles d'une ou plusieurs langues régionales, comme mentionné dans le point précédent, ce qui les valorise. Nous nous permettons d'inclure un exemple personnel pour montrer l'utilité de ces langues : le lexique picard mouscronnois, la variété de notre ville d'origine, nous a beaucoup aidés dans l'apprentissage du lexique italien avec des mots comme *buquer*, ou *tchère* que nous avons pu faire correspondre à l'italien *bussare* et *cadere* et qui sont plus transparents que *toquer* et *tomber*.

Un autre facteur de satisfaction pour les apprenants dans le cadre de la didactique de l'intercompréhension est l'absence d'infantilisation. En effet, lors du travail sur des documents écrits, les apprenants sont face à des textes authentiques qui n'ont pas été créés dans un objectif didactique et n'ont donc pas le côté artificiel et infantilisant que ces textes peuvent avoir. De plus, les apprenants peuvent accéder à des textes d'un certain niveau de difficulté et traitant de sujets divers (actualité, culture, sport, etc.), ce qui est stimulant et rend l'apprentissage rapide et satisfaisant (Sheeren, 2016).

En plus de motiver et autonomiser les apprenants dans l'apprentissage d'une nouvelle langue, l'intercompréhension présente d'autres avantages. Comme mentionné ci-dessus, cette méthode permet un gain de temps : certaines formations destinées aux adultes permettent d'atteindre un niveau B2 en une soixantaine d'heures et ce chiffre peut encore être diminué si l'apprenant est romanophone et connaît déjà d'autres langues romanes (Sheeren, 2016). De plus, l'enseignement de l'intercompréhension réduit la peur de commettre des fautes, car le but de cet enseignement n'est pas de s'exprimer dans la langue du texte travaillé, mais de comprendre son contenu. Ainsi, la peur de mal s'exprimer est supprimée et l'enseignant peut autoriser ses apprenants à s'exprimer dans sa langue première ou bien dans la langue véhiculaire du groupe dans le cas d'un groupe homogène (Sheeren, 2016).

L'intercompréhension est aussi un moyen fort d'éducation à l'interculturalité, car elle permet de surmonter la barrière linguistique et favorise les échanges. La compréhension mutuelle visée par l'intercompréhension est donc autant un objet

linguistique que culturel : s'ouvrir à la langue d'autrui c'est également s'ouvrir à sa culture (Doyé, 2005).

1.3. État de l'art

Depuis les années 1990 et les débuts de la didactique de l'intercompréhension, de nombreuses études ont été menées et de nombreux projets ont vu le jour et il nous est impossible de passer chacun d'eux en revue. Dans cet état de l'art, nous avons fait le choix de nous concentrer sur les projets et méthodes d'intercompréhension ayant un rapport avec notre expérience : l'utilisation de l'intercompréhension écrite en milieu scolaire. C'est pourquoi nous présenterons uniquement des projets d'apprentissage de l'intercompréhension à l'écrit.

1.3.1. Chainstories

Chainstories est un projet d'écriture créative multilingue à destination des enfants entre huit et douze ans et soutenu par la Commission européenne ; il a été testé pour la première fois lors de l'année scolaire 2007-2008. Ce projet est né de la collaboration entre différents pays. L'objectif de ce projet est l'éveil à cinq langues romanes : le français, l'italien, l'espagnol, le portugais et le roumain. Les jeunes participants à ce projet vont écrire un livre de façon collaborative et multilingue. Pour cela, sous la supervision d'un enseignant, les élèves participants vont écrire un chapitre d'une histoire dans leur langue première. Les chapitres rédigés par les enfants sont ensuite envoyés à des classes dans un autre pays. Les élèves de ces classes vont à leur tour écrire un nouveau chapitre, qui sera ensuite envoyé à une autre classe. Le processus se poursuit jusqu'à obtenir une histoire complète en cinq langues différentes.

(<https://web.archive.org/web/20110912044423/http://www.chainstories.eu/index.php?id=16&L=>)

Chainstories demande un investissement actif de la part des participants. D'une part, ils doivent s'assurer de comprendre les histoires reçues afin que leur contribution continue le récit de façon logique. De l'autre, ils doivent écrire en s'assurant que leur chapitre soit compréhensible pour le participant qui le recevra. Ce projet est intéressant, car il permet de développer les compétences des participants tant en réception en langue étrangère qu'en

production en langue première. Chainstories est très motivant grâce à l'interaction créée entre des jeunes de pays différents et à l'utilisation du genre narratif (Caddéo & Jamet, 2013, p. 145-146).

1.3.2. Eu+I (European Awareness and Intercomprehension)

Eu+1 est une initiative résultant de la collaboration entre quatorze écoles secondaires et établissements du supérieur issus de onze pays différents afin de faire de l'éveil aux langues appartenant à plusieurs familles, et cela grâce à la compréhension de documents écrits, audios ou vidéos. Ce projet a trois objectifs principaux : contribuer à accroître la sensibilisation aux langues en Europe, renforcer la sensibilisation linguistique et interculturelle, promouvoir le multilinguisme et le plurilinguisme réceptif (Santos Alves & Mendes, 2006). Les langues cibles disponibles avec Eu+1 sont l'allemand, l'anglais, le bulgare, le français, le grec, l'italien, le néerlandais, le portugais, le suédois ainsi que le turc.

Comme l'objectif d'Eu+1 est de travailler sur des langues ne faisant pas toutes partie de la même famille linguistique, la méthodologie du projet ne se base pas uniquement sur l'intercompréhension écrite et orale entre langues parentes, mais a également été pensée dans une perspective communicative et actionnelle. Cela veut dire que les apprenants sont considérés autant comme des utilisateurs de la langue que des acteurs de la société. Par conséquent, la langue n'est pas qu'un simple objet d'étude, mais un moyen d'agir, de s'exprimer et d'accomplir diverses tâches dans la vie réelle (Conseil de l'Europe, 2021). Dans cette perspective, les auteurs invitent les participants dans leur hôtel virtuel et proposent des activités autour de sept thèmes différents : les sites internet, les stéréotypes, les histoires, les chansons, les journaux, la télévision et la production orale. Au vu des thèmes et des exercices proposés par cette méthode, celle-ci est plutôt destinée aux adultes. L'accent est également mis sur la réflexion métalinguistique et métacognitive pour favoriser le transfert des stratégies de compréhension entre les différentes langues proposées (Caddéo & Jamet, 2013).

Une méthode similaire, InterCom, a vu le jour en 2006. Cette méthode a aussi été élaborée dans une perspective actionnelle, où les participants sont plongés dans le rôle d'un voyageur qui se rend à l'étranger. Ils doivent alors s'appuyer sur des documents pour pouvoir être autonomes (acheter des vêtements, trouver un logement, cuisiner un plat du

pays, etc.). Cette méthode est destinée à des anglophones ou des francophones et les langues cibles sont l'allemand, le bulgare, le grec et le portugais afin que les apprenants puissent être confrontés à une langue germanique, une langue slave, une langue romane et au grec.

(<https://web.archive.org/web/20101230064121/http://www.intercomprehension.eu/>)

Deux points forts du projet Eu+1 sont l'autonomisation et la liberté accordée à l'apprenant. En effet, l'apprentissage se fait par soi-même via un site internet, l'apprenant peut naviguer entre les modules dans n'importe quel ordre et des corrections sont intégrées au site (<https://web.archive.org/web/20080518051646/http://eu-intercomprehension.eu/>).

1.3.3. EuRom5 (Europe Romane 5 langues)

Comme mentionné précédemment, EuRom5 est le projet qui a succédé en 2011 à la méthode EuRom4 créée sous la direction de la linguiste Claire Blanche-Benveniste. EuRom4 était une méthode pour apprendre quatre langues romanes : le portugais, l'espagnol, le français et l'italien. EuRom5 en ajoute une cinquième : le catalan. Une des intentions des auteurs de cette méthode est de « *redonner de l'élan et une solidité à l'Europe des langues romanes* » face à la montée de nouvelles hégémonies linguistiques en plus de celle de l'anglais (<http://www.eurom5.com/p/chisiamo-fr/introduzione>).

EuRom5 est une méthode à destination des jeunes adultes et des adultes. L'objectif de celle-ci est l'apprentissage de la compétence de lecture en langues romanes par la lecture d'articles de presse généraliste issus de quotidiens ou d'hebdomadaires disponibles en ligne. L'apprentissage se fait de façon simultanée lors de séances où chaque langue cible est travaillée afin de développer des stratégies de lecture et de compréhension en langue étrangère. Ces stratégies sont multiples : réflexion métalinguistique, inférences, systématisation par recours à des aides diverses, etc. (Caddéo & Jamet, 2013). L'objectif est d'amener les participants à un niveau B2 en compréhension écrite afin qu'ils soient en mesure de lire des articles de journaux de manière autonome moyennant l'utilisation du dictionnaire pour les quelques difficultés qui subsisteraient (<http://www.eurom5.com/p/materiale-fr/Obiettivi>).

La méthode EuRom5 peut être suivie autant en autoapprentissage qu'en sessions en présentiel guidées par un tuteur. Lors des séances d'apprentissage, les participants vont lire quatre textes, un pour chaque langue cible, et les travailler pendant à peu près une demi-heure chacun. Pour ce faire, ils ont accès à une plateforme web et un manuel qui contiennent une introduction, vingt textes par langue, répartis en fonction de leur longueur, une leçon pour chaque texte et une grammaire sur les difficultés spécifiques de chacune des cinq langues (Caddéo & Jamet, 2013). Afin de faciliter l'étude des textes, ceux-ci sont divisés en blocs accompagnés d'annotations qui fournissent différentes aides (lexique, morphosyntaxe, grammaire). Les participants ont également accès à des fichiers audios de la lecture des différents textes par des locuteurs natifs.

La méthodologie EuRom a servi de base à d'autres projets comme Interlat, une méthode créée au Chili et à destination d'apprenants sud-américains hispanophones ou lusophones. Les langues travaillées sont l'espagnol, le portugais et le français, ce dernier étant une langue d'enseignement répandue en Amérique latine (Caddéo & Jamet, 2013).

EuRom5 est une méthode intéressante, car elle offre un socle robuste à ses participants. De plus, la méthodologie utilisée ne se limite pas uniquement aux articles de presse, mais est transférable à d'autres genres littéraires.

1.3.4. Galatea

Le programme Galatea est un des précurseurs parmi les projets d'apprentissage de l'intercompréhension écrite. Il a été mis en œuvre en 1992 sous la direction de la professeure Louise Dabène de l'Université Stendhal de Grenoble en collaboration avec différentes universités européennes. À partir de 1996, ce projet est subventionné par la Commission européenne. Cette méthode, à destination des jeunes adultes de niveau universitaire, a également été précurseur dans son utilisation des outils informatiques. Les langues cibles de cette méthode sont le français, l'espagnol, l'italien et le portugais. L'objectif est d'amener les participants à un premier niveau de compétence (le CECRL n'avait pas encore été dans les années 1990) en travaillant chaque langue une vingtaine d'heures en le mettant en situation de résoudre des problèmes de compréhension à travers des questionnaires et des exercices (Caddéo & Jamet, 2013).

Galatea est organisé en modules accessibles par des cédéroms interactifs. Il y a tout d'abord un module interactif dont le but est de sensibiliser le lecteur à la « romanophonie »,

par exemple en lui montrant les ressemblances qui existent entre les différentes langues romanes. Ce module sert également à faire le point sur les stratégies de lecture personnelles des participants. Par la suite, cinq modules par langue sont prévus. Chaque séance s'articule autour de l'analyse d'un article de journal généraliste et se découpe en cinq étapes distinctes. La première est celle de la contextualisation de la lecture afin de la situer dans un cadre plausible pour créer une motivation initiale. Deuxièmement, il y a une première lecture globale, sans aucune aide. Troisièmement, une nouvelle lecture approfondie, cette fois-ci avec un accès au fichier d'aide, pour résoudre les éventuels problèmes de compréhension, mais également pour réfléchir sur la langue. La phase quatre est celle du bilan linguistique du participant, cette phase est facultative. Enfin, la dernière phase est celle du bilan avec le tuteur. Lors de cette ultime phase, la « trace » du travail de l'étudiant est analysée, on regarde les modules qu'il a explorés, quand, pendant combien de temps, le nombre d'activités réalisées, les réponses données, les scores obtenus, etc. Cette analyse est réalisée afin de fournir un maximum d'informations au tuteur pour qu'il puisse aider au mieux le participant à s'autonomiser grâce à l'activation de stratégies métacognitives (Degache, 1997).

1.3.5. Galanet

Galanet est un autre projet de l'Université Stendhal de Grenoble et centré autour de l'intercompréhension, celui-ci a été créé en 2001 et est coordonné par Christian Degache. Tout comme Galatea, Galanet est le résultat du partenariat entre différentes universités européennes. Ce projet est destiné aux étudiants du secondaire supérieur, de l'enseignement supérieur et aux adultes maîtrisant au moins une langue romane (<https://web.archive.org/web/20061217072444/http://www.galanet.eu/>). Les langues cibles de Galanet sont le portugais, l'espagnol, le catalan, le français et l'italien.

Galanet est une plateforme web collaborative sur laquelle des équipes de différents pays européens de langue romane vont discuter afin de créer un dossier de presse à propos d'un sujet choisi par le groupe. Pour ce faire, chacun s'exprime dans sa langue première.

Ce programme utilise le potentiel des TICE², car les participants ont accès à différents forums et espaces de discussion sur le site internet de Galanet et toutes les discussions vont se faire sur ce site internet de façon semi-guidée avec la présence d'animateurs de session et des groupes locaux. Les objectifs en compréhension et intercompréhension de cette méthode sont d'amener les participants au niveau B1 que ce soit dans la compréhension des discussions spontanée sur les forums que la compréhension des divers documents postés par les participants. En plus de la capacité de réception, Galanet vise à développer les compétences des participants en intercommunication³ (Caddéo & Jamet, 2013).

Pour parvenir à créer un dossier de presse complet et multilingue, les participants vont passer par quatre phases. Tout d'abord, ils vont devoir apprendre à se connaître et choisir un thème pour leur dossier. Ensuite, ils doivent mettre en communs leurs idées et arguments concernant le thème choisi. Après vient une phase de recherche de documents et de débats sur la pertinence de ceux-ci. Enfin, le dossier est créé collaborativement et déposé sur le site de Galanet⁴ (Caddéo & Jamet, 2013).

Tout comme le projet Chainstories, Galanet met l'accent sur la collaboration entre ses participants. La différence entre ces deux projets étant que les dossiers de presse de Galanet sont le résultat d'un travail de discussion et de concertation entre les participants. Le fait que le projet soit collaboratif avec, à l'arrivée, la construction d'un objet « concret » est très efficace pour motiver les participants. La présence des tuteurs est également importante pour motiver les participants et évaluer leurs progrès.

² Les TICE sont les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement. « Elles recouvrent les outils et produits numériques pouvant être utilisés dans le cadre de l'éducation et de l'enseignement. » <https://www.tice-education.fr/tous-les-articles-et-ressources/articles-informatiques/719-les-tices-cest-quoi>

³ Les situations d'intercommunication (ou interproduction) sont des situations dans lesquelles chacun des participants garde sa langue pour communiquer avec les autres. Ces situations sont très intéressantes pour les participants, car ils doivent être attentifs à de nombreux paramètres pour réussir à se faire comprendre. Ils doivent réfléchir à la dimension culturelle (une référence qui serait très spécifique à un pays et peu évocatrice pour d'autres, par exemple). Ils doivent également être capables d'adapter leur manière de s'exprimer pour être compris, adapter leur niveau de langue. L'intercommunication nourrit également la réflexion métalinguistique aussi bien de l'émetteur d'un message (réfléchir au fonctionnement de sa langue pour adapter son discours) que des destinataires (en posant la question « Qu'est-ce que veut dire X » pour résoudre une incompréhension, par exemple) (Caddéo & Jamet, 2013).

⁴ Exemple de dossier de presse, *Ridiamo per la stessa cose ?... Y a-t-il un humour romanophone ?*, <https://web.archive.org/web/20141121132330/http://galanet.eu/dossier/index.php?IdDossier=1>

1.3.6. Itinéraires romans

Itinéraires romans est une méthode créée par l'Union latine⁵ (UniLat) en 2002 et à destination des enfants de neuf à treize ans. Cette méthode a pour objectif d'être un « *didacticiel qui favorise l'intercompréhension en langues romanes.* » (https://www.unilat.org/dpel/intercomprehension/itineraires_romans/fr). Itinéraires romans est accessible via internet et est organisé en six modules différents qui exploitent le genre narratif. C'est un outil ludique et qui a l'avantage d'être exploitable au sein d'un parcours scolaire. Les enfants sont ainsi mis en présence, de manière intégrée, de six langues romanes (le catalan, l'espagnol, le français, l'italien, le portugais et le roumain). Toutes ces langues sont approchées de manière simultanée, de sorte qu'elles puissent devenir des passerelles les unes pour les autres. Un autre objectif de cette méthode de faire de la diversité culturelle et linguistique des facteurs éducatifs et de sensibiliser les enfants à cette diversité (https://www.unilat.org/dpel/intercomprehension/itineraires_romans/fr).

La méthode est donc organisée en six modules qui remplissent chacun quatre fonctions. Tout d'abord, amuser pour motiver les apprenants en s'appuyant sur le genre narratif. La deuxième fonction est de faciliter l'identification des langues romanes, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Pour cela, les canaux écrits et oraux sont toujours présents de façon simultanée soit par le sous-titrage des documents audios et vidéos, soit par l'oralisation des documents écrits (Caddéo & Jamet, 2013). La troisième fonction est la mise en place de stratégies pour la perception et l'identification d'actes de paroles simples dans les six langues (saluer, se présenter, etc.). Enfin, la dernière fonction d'Itinéraires romans est de donner envie aux enfants de poursuivre l'apprentissage d'autres langues en misant sur l'apprentissage de l'intercompréhension (https://www.unilat.org/dpel/intercomprehension/itineraires_romans/fr).

⁵ L'Union latine est une union de trente-six États de langue et de culture d'origine latine dont la fondation fut ratifiée en 1954 à Madrid. Les buts de cette organisation sont les suivants : (a) Favoriser la plus intense coopération intellectuelle entre les pays adhérents et renforcer les liens spirituels et moraux qui les unissent, (b) Mettre en valeur leur patrimoine culturel commun et en favoriser le rayonnement, (c) Réaliser une plus grande connaissance réciproque des caractères, des institutions et des besoins propres de chacun des peuples latins, (d) Mettre les valeurs morales et spirituelles de la latinité au service des relations internationales, afin d'arriver à une compréhension et à une coopération plus grande entre les Nations et d'accroître la prospérité des peuples. (Union Latine, 1954)

La méthode Itinéraires romans propose ainsi des exercices ludiques et multilingues dans lesquels les participants doivent, par exemple, mettre en relation des mots de différentes langues ou associer des mots à des images (Caddéo & Jamet, 2013).

1.3.7. RomanicaIntercom

RomanicaIntercom est un projet créé à l'initiative de l'Université de Barcelone en 2005. Cette méthode inspirée de la méthodologie propose un programme d'intercompréhension à destination des hispanophones et catalanophones afin qu'ils puissent appréhender des textes en portugais, espagnol, catalan, italien et français. Ce projet fait d'ailleurs partie de l'accueil linguistique et de la formation initiale des étudiants étrangers effectuant un programme de mobilité universitaire.

Le matériel didactique est divisé en plusieurs parties. Il y a un guide didactique pour les personnes souhaitant enseigner en suivant la méthode ou les étudiants souhaitant apprendre en autonomie. Une partie grammaire (sons et graphies, morphologie et syntaxe) qui sert de matériel de support et qui n'est donc pas destinée à être lue dans son intégralité, mais consultée ponctuellement en cas de difficulté. Enfin, pour ce qui est des leçons, les participants ont accès à deux articles par langue et ceux-ci sont accompagnés de différentes aides. Dans les textes, certains mots ou morceaux de phrases sont surlignés en diverses couleurs et à chaque couleur correspond une aide différente : morphologie, syntaxe, lexicale, sons et graphies, des images (http://www.romanicaintercom.com/texto_cat.html). Pour aider les participants à appréhender les articles à leur disposition, le chapeau de chaque texte est traduit dans toutes langues du dispositif afin qu'ils puissent avoir une idée du thème général et également faire appel à leurs connaissances pour orienter leurs attentes.

1.3.8. Lingalog

Dans le panel de méthodes que nous avons présentées, Lingalog fait un peu figure d'exception, car elle n'est pas destinée aux étudiants universitaires ou à des élèves du primaire et du secondaire, mais bien à leurs professeurs de langue vivante. C'est une plateforme en ligne ouverte à seize langues différentes (le français étant la langue de référence du site). Lingalog a été créée afin de mettre en relation des personnes d'horizons linguistiques différents et qui souhaitent partager des ressources pédagogiques. Il y a également une volonté de promouvoir le développement des compétences plurilingues.

Lingalog a été pensée autour de quatre objectifs principaux : permettre des progrès dans les langues apprises dans un cadre institutionnel ; créer et renforcer des réseaux interuniversitaires pour le travail en commun ; former le public et les enseignants aux technologies numériques ; favoriser l'expression, la création, l'imagination et l'innovation. La plateforme a en plus une ambition formatrice plus grande que le partage de projets pédagogiques : créer un dialogue interlinguistique et interculturel afin de donner une portée humaniste et éthique à l'apprentissage des langues (<https://lingalog.net/>). Cette ambition humaniste transparaît dans les principes des auteurs de la plateforme : l'intercompréhension, l'autonomie solidaire et l'utilisation de logiciels libres gratuits (<https://lingalog.net/lglg/presentation>).

Le site propose différentes activités à ses utilisateurs (<https://lingalog.net/>) :

- Un forum bilingue sur lequel des étudiants parlant deux langues différentes interagissent de façon asynchrone à propos de différents sujets en étant encadrés par au moins deux professeurs. Ce forum sert uniquement des objectifs de compréhension écrite.
- L'e-tandem, une activité d'apprentissage autonome encadrée. Deux étudiants de langues différentes vont discuter afin de compléter leurs connaissances d'une langue étrangère en s'entraîdant, chaque partenaire étant l'expert de sa langue pour aider l'autre.
- Un chat plurilingue dans lequel les étudiants peuvent communiquer de façon synchrone avec d'autres étudiants.
- Le travail en commun à distance.
- La contribution au Wiki du site.
- La possibilité pour les utilisateurs de déposer toute sorte de contenu sur leur page personnelle.

Lingalog est une plateforme utile pour les professeurs de langue qui seraient intéressés d'intégrer l'intercompréhension dans leurs classes. La plateforme leur permet de pratiquer l'intercompréhension afin de se familiariser à cette méthode, se sentir préparés et comprendre mieux leurs apprenants (Caddéo & Jamet, 2013).

1.3.9. EuroComRom

Pour terminer cet état de l'art, nous souhaitons présenter la méthode EuroComRom qui nous a servi de base principale à l'élaboration de notre expérience concrète en Italie.

EuroCom est le label d'un groupe de chercheurs qui se proposent de mettre à disposition de personnes ayant une bonne connaissance d'une langue d'une des trois principales familles européennes (les langues germaniques, slaves et romanes) une méthode pour l'apprentissage d'une deuxième ou une troisième langue de cette famille. Les chercheurs du groupe EuroCom souhaitent contribuer à une réforme, qu'ils jugent nécessaire, de l'enseignement des langues en Europe afin de dépasser l'enseignement de deux ou trois langues vivantes qui sont enseignées « *à des fins productrices* » (Meissner et al., 2004, p. 2).

Le projet EuroCom souhaite enseigner la compréhension en langue étrangère par la méthode des sept tamis qui sera présentée en détail au point « 1.4. L'intercompréhension : la méthode des sept tamis ». Ces tamis servent à « filtrer » le matériau des familles linguistiques et à séparer les éléments transférables d'une langue aux autres des éléments non transférables. L'objectif à long terme est de pouvoir montrer qu'il existe des bases de transfert à l'intérieur d'une famille de langues, mais également entre les trois grandes familles de langues européennes.

EuroComRom est donc la méthode appliquée aux langues romanes. Au départ pensée comme une méthode de linguistique appliquée, elle n'est pas uniquement destinée aux étudiants en philologie, mais également aux enseignants qui souhaiteraient initier leurs élèves au plurilinguisme pratique (Meissner et al., 2004). Les langues cibles sont le français, l'espagnol, l'italien, le portugais et le catalan. La langue de travail peut être une de ces cinq langues, mais également l'allemand, l'anglais et le néerlandais, l'ouvrage *EuroComRom - Les sept tamis : lire les langues romanes dès le départ* ayant été traduit dans toutes ces langues. La méthode peut se faire aussi bien en présentiel avec la présence d'un tuteur que de façon autonome avec le manuel. En lisant de nombreux textes, les apprenants vont se familiariser avec les différents tamis qui vont permettre de développer la capacité réceptive en langue étrangère. Cette méthode vise également à ce que les apprenants soient capables d'étendre les stratégies de lecture à d'autres langues (Caddéo & Jamet, 2013).

1.4. L'intercompréhension : la méthode des sept tamis

Comme expliqué dans notre état de l'art, les *sept tamis* est le nom donné à la méthode d'apprentissage intercompréhensive développée par le groupe de recherche EuroCom. Le but de ces tamis est de séparer le matériau linguistique des langues parentes entre les éléments transférables et non transférables d'une langue à une autre. Les tamis permettent aux étudiants utilisant cette méthode de reconnaître ce qui est déjà connu dans chaque nouvelle langue cible. Chacun d'eux va correspondre à une base de transfert différente : le lexique international, le lexique pan-roman, les correspondances graphiques et de prononciations, les correspondances phonétiques, les éléments syntaxiques, les éléments morphosyntaxiques et enfin les affixes. Cet ordre est voulu par les auteurs pour aller « *du plus facile au plus difficile* » (Meissner et al., 2004, p. 123). La subdivision en sept champs distincts sert à pousser l'utilisateur de la méthode à prendre conscience des différents domaines qui participent à la compréhension complexe d'un texte (Meissner et al., 2004).

1.4.1. Le modèle de transfert optimisé par les Sept tamis

Afin d'arriver à une compréhension complète d'un texte, la méthode des sept tamis va venir s'ajouter à d'autres éléments permettant d'appréhender le contenu. Tout d'abord, les informations extratextuelles vont venir orienter les attentes des élèves quant au contenu et également activer les connaissances et savoirs préalables des apprenants. Ces trois items vont amener le lecteur à une première compréhension globale du texte qui va lui permettre de séparer les éléments textuels sans importance pour la compréhension des éléments importants pour la construction du sens du texte. Cette construction du sens se fait en deux phases. Une première phase de construction spontanée grâce à l'application des tamis du lexique international, du lexique pan-roman ainsi que le tamis des graphies et prononciations. La deuxième phase est celle de la construction non spontanée. Celle-ci peut se faire par l'utilisation du tamis des correspondances phonologiques qui permettent au lecteur de repasser les mots au travers des tamis précédents. Cette construction non spontanée peut également se faire par le co-texte et l'exploitation des trois derniers tamis : le transfert syntaxique, le transfert morphosyntaxique et le transfert des affixes. Une

construction réussie permet d'identifier l'élément et le décodage est achevé. Toutefois, il arrive que la construction du sens échoue et le lecteur doit donc s'aider d'un dictionnaire pour achever le décodage d'un mot (Meissner et al., 2004, p. 59).

1.4.2. Les sept tamis expliqués

1. Le lexique international (LI)

Ce premier tamis regroupe les mots que l'on retrouve dans différentes langues avec la même signification et la même forme, majoritairement les langues indo-européennes (Doyé, 2004). Bien souvent, il s'agit de mots savants issus des langues antiques ainsi que des scientismes et des créations modernes. Souvent, ces mots ont pour origine le latin ou le grec, selon Meissner et al. (2004, p. 142), 90% des unités lexicales du vocabulaire international auraient une origine latine. Pour Peter Doyé, un adulte européen aurait à sa disposition quelque quatre-mille mots facilement reconnaissables d'une langue à l'autre (Doyé, 2004). L'utilisation de ce tamis par les apprenants va faire appel à leur savoir lexical et leur faire activer leur « banque de vocabulaire ».

Quelques exemples d'internationalismes.

Français	Italien	Espagnol	Allemand	Anglais
Belgique	Belgio	Bélgica	Belgien	Belgium
Nationalisme	Nazionalismo	Nacionalismo	Nationalismus	Nationalism
Grammaire	Grammatica	Gramática	Grammatik	Grammar
Ingénieur	Ingegnere	Ingeniero	Ingenieur	Engeneer
Sport	Sport	Deporte	Sport	Sport
Oxydation	Ossidazione	Oxidación	Oxidation	Oxidation
Trois	Tre	Très	Drei	Three
Décembre	Dicembre	Diciembre	Dezember	December
Mère	Madre	Madre	Mutter	Mother

a. exemples d'internationalismes

2. Le lexique pan-roman (LP)

Tout comme le premier tamis, celui-ci filtre le lexique, mais le lexique propre aux langues romanes qui va être appelé « lexique pan-roman ». En effet, chaque famille linguistique a son vocabulaire spécifique. Dans le cas des langues romanes, ce vocabulaire spécifique a pour origine le latin.

Ce tamis comprend les termes usuels dans toutes ou la plupart des langues romanes. Sont considérés comme « pan-romans » les mots apparaissant dans au moins cinq langues romanes (Meissner et al., 2004, p. 142).

Les mots appartenant au lexique pan-roman (environ 500) se répartissent en six catégories :

- a. 39 mots absolument pan-romans du domaine nominal et verbal. Ce sont des mots fréquents qui se retrouvent dans tous les vocabulaires de base.
- b. 108 mots qui se retrouvent dans au moins neuf langues romanes. Avec les mots de la première catégorie, ils forment le noyau du vocabulaire pan-roman.
- c. 33 mots présents dans huit langues romanes
- d. 227 mots provenant du vocabulaire de base de cinq à sept langues. Avec les mots de la catégorie précédente, cette liste de 260 mots compose le vocabulaire général de base. Ces 260 mots ainsi que les 147 mots du noyau forment le vocabulaire pan-roman
- e. Les éléments pan-roman issus de l'héritage culturel européen influencé par le « latin savant » écrit. Cette catégorie contient 73 mots.
- f. 20 mots d'origine germanique issus du contact entre les langues romanes et les langues germaniques.

Liste non exhaustive de pan-romanismes.

Pan-romanismes absolus :

Latin	Français	Italien	Espagnol	Portugais	Catalan	Roumain
Capu(t)	Chef	Capo	Cabo	Cabo	Cap	Cap
Esse(re)	Être	Essere	Ser	Ser	Ésser	Este (a fi)
Tempus	Temps	Tempo	Tiempo	Tempo	Temps	Timp
Flore(m)	Fleur	Fiore	Flor	Flor	Flor	Floare
Ferru(m)	Fer	Ferro	Hierro	Ferro	Ferro	Fier

b. Pan-romanismes absolus

Noyau pan-roman :

Français	Italien	Espagnol	Portugais	Catalan	Roumain
Arbre	Albero	Árbol	Árvore	Arbre	Arbore
Cheval	Cavallo	Caballo	Cabalo	Cavall	Cal
Feu	Fuoco	Fuego	Fogo	Foc	Foc
Gros	Grosso	Grueso	Grosso	Gros	Gros
Lune	Luna	Luna	Lua	Lluna	Lună

c. Vocabulaire du noyau pan-roman

Pan-romanismes issus des langues germaniques :

Étymon	Fr.	It.	Esp.	Ptg.	Cat.	Roum.	All.	Ang
Bank	Banc	Banco	Banco	Banc	Banc	Bancă	Bank	Bank
Blank	Blanc	Bianco	Blanco	Branco	Blanc	--	Weiß	White
Gardo	Jardin	Giardino	Jardín	Jardim	Jardi	Grădină	Garten	Garden
Helm	Heaume	Elmo	Yelmo	Elmo	Elm	--	Helm	Helmet
Wardòn	Garder	Guardare	Guardar	Guardar	Guardar	Gardă	Warten	Warden

d. Pan romanismes issus des langues germaniques

3. Les correspondances phonétiques

Ce troisième tamis concerne un certain nombre de régularités interlinguistiques au niveau des signifiants afin d'établir des correspondances interlangues. Il permet d'aller plus loin que les deux premiers tamis, dans lesquels les mots ont pratiquement la même forme, et d'appréhender les changements morphologiques des mots à travers l'histoire des langues (Meissner et al., 2004). Pour utiliser ce tamis, les apprenants vont devoir faire appel à leurs savoirs phonologiques.

Bien entendu, un certain son dans la langue de départ n'a pas forcément toujours une correspondance unique dans la langue cible et les apprenants doivent parfois explorer différentes pistes afin de trouver la traduction correcte d'un mot.

Exemple de correspondances phonétiques entre le français et l'italien :

-l après c, p, f, g, b → i

Clé ↔ Chiave ; plein ↔ pieno ; flamme ↔ fiamma ; glace ↔ ghiaccio ; blanc ↔ bianco

-oi- → -e-
Voile ↔ vela ; toile ↔ tela ; toit ↔ tetto ; avoir ↔ avere ; roi ↔ re
che-, -a-, -è- → ca-
Cheval ↔ cavallo ; attacher ↔ attaccare ; chèvre ↔ capra
ou [u], eu [œ] → o, u, uo
Mourir ↔ morire ; tout ↔ tutto ; peuple ↔ popolo ; fleur ↔ fiore ; cœur ↔ cuore
É, es+consonne en début de mot → s+consonne
Épée ↔ spada ; école ↔ scuola ; espagnol ↔ spagnolo ; état ↔ stato ; esprit ↔ spirito

e. Correspondances phonétiques entre le français et l'italien

4. Les graphies et prononciations

Bien que les langues romanes utilisent toutes l'alphabet latin, elles n'ont pas forcément toutes les mêmes conventions graphiques pour transcrire un même son. Ces divergences peuvent être un obstacle pour la reconnaissance interlexicale et intersémantique (Meissner et al., 2004). Ce quatrième tamis décrit les écarts d'écriture entre les langues ainsi que les conventions de prononciation, permettant ainsi de faciliter l'identification de la parenté lexicale. Il s'agit souvent de mots s'écrivant de différentes façons selon la langue, mais ayant une prononciation similaire.

Quelques correspondances entre le français et l'italien :

Graphie	Français	Italien
u	[y] ex. dure	[u] ex. duro
ce, ci	[s] ex. ceci	[tʃ] ex. pace (paix), cinema
ca, co, cu	[k] ex. canidé, copain, exécuter	[k] ex. cane (chien), coma, sicuro (sûr)
ch	[ʃ] ex. chien, cheval	[k] ex. chiaro (clair), chiamare (appeler)
ge, gi	[ʒ] ex. gens, givre	[dʒ] ex. gentile (gentil), giugno (juin)
ga, go, gu	[g] ex. garçon, gorge, aigu	[g] ex. gabbia (cage), gola (gorge), gusto (gout)
gl	[gl] ex. glace	[lʲ] ex. voglio (je veux)

gue, gui	[g] ex. guerre, guide	[g ^w] ex. guerra, guida
qu	[k] ex. quota, qui, quand	[q ^w] ex. quota, qui (ici), qualità
sce, sci	[s] ex. scène, science	[ʃ] ex. scena, scienza
sca, sco, scu	[sk] ex. escalier, télescope, sculpture	[sc] ex. scala (escalier), telescopio, scultura

f. *Correspondances graphiques entre le français et l'italien*

5. La syntaxe pan-romane

En ce qui concerne la syntaxe, les structures fondamentales des langues romanes sont quasiment identiques. Cela permet ainsi de facilement identifier dans la phrase le sujet, le verbe, l'objet ainsi que les classes grammaticales (Meissner et al., 2004).

Structures syntaxiques pan romanes :

- Sujet + verbe + Adjectif/Objet (direct/indirect) (+ préposition)

Fr : *le chien est petit.*

It : *il cane è piccolo.*

- Proposition relative

Fr : *la fille que j'ai rencontrée est sympathique.*

It : *la ragazza che ho incontrato è simpatica.*

- Proposition conditionnelle

Fr : *Mon frère est content, s'il peut aller au cinéma.*

It : *Mio fratello è felice, se può andare al cinema.*

- Subordonnée conjonctive

Fr : *Yvonne dit qu'elle aime la vie.*

It : *Paola dice che ama la vita.*

- Gérondif pour remplacer une subordonnée

Fr : *Yvonne, aimant la vie...*

It : *Paola, amando la vita...*

- Les interrogations

Les langues romanes partagent la structure interrogative « mot interrogatif + verbe + complément ». Les pronoms interrogatifs sont aussi très similaires entre les langues romanes.

Français	Italien
Qui ?	Chi ?
Que ?	Che ?
Quand ?	Quando ?
Où ?	Dove ?
Comment ?	Come ?
Pourquoi ?	Perché ?

g. Les pronoms interrogatifs français et italiens

6. Les éléments morphosyntaxiques

Ce tamis regroupe tous « les éléments de base qui structurent les mots et la syntaxe des langues romanes » (Meissner et al., 2004). Il permet aux apprenants de reconnaître de nombreux éléments grammaticaux comme les articles définis ou indéfinis, les marques du genre et du nombre, les formes régulières des adverbes, les modes, temps et personnes auxquels sont conjugués les verbes.

Par exemple, en italien comme en français, les adverbes réguliers sont formés en ajoutant le suffixe -ment/-mente à la forme du féminin singulier de l'adjectif (rapidement/rapidamente).

7. Les préfixes et les suffixes

Dans les langues romanes, de nombreux mots sont composés à l'aide de préfixes et de suffixes d'origine gréco-latine. Cependant, le nombre de ces affixes est relativement restreint, environ cent-cinquante. Leur fréquence permet de facilement les reconnaître d'une langue à l'autre (Meissner et al., 2004). Ces affixes sont très utiles pour deviner le sens d'un mot qui serait totalement inconnu pour des apprenants, car ils sont eux-mêmes porteurs de sens. Un élève confronté au mot « télémétrie » peut peut-être se sentir décontenancé quant à la signification de celui-ci, mais en identifiant le préfixe « télé- », il

peut deviner que cela aura un lien avec la distance par comparaison avec des mots comme « téléphone » et « télévision ».

Liste non exhaustive des préfixes et suffixes les plus fréquents :

Préfixes	Français	Italien
Anti-	Anticiper	Anticipare
Extra-	Extraordinaire	Stra ordinario
De-, des-	Découvrir, développer	Scoprire, sviluppate
Inter-	International	Internazionale
Archi-	Archevêque Archipel	Arcivescovo Arcipelago
Rétro-	Rétroviseur	Retrovisore

h. Préfixes

Suffixes	Français	Italien
-vore	Carnivore	Carnivoro
-fère	Mammifère	Mammifero
-esse	Finesse	Finezza
-cide	Homicide	Omicidio
-thèque	Bibliothèque	Biblioteca
-logie	Biologie	Biologia

i. Suffixes

1.5. Cadre contextuel

En Italie, l'enseignement général pour le secondaire est assez différent de ce que l'on connaît en Belgique. Une première différence est l'organisation générale de la scolarité dans le secondaire. Celle-ci est divisée en deux cycles : la *scuola secondaria di primo grado*

(école secondaire de premier degré), d'une durée de trois ans, et la *scuola secondaria di secondo grado* (école secondaire du second degré), d'une durée de cinq ans (Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2018). Nous nous intéresserons plus particulièrement à cette dernière, car c'est avec des élèves de première année du second cycle que nous avons travaillé. Une autre différence est l'offre pédagogique entre les filières classiques, littéraires, linguistiques ou scientifiques. Alors qu'en Belgique la plupart des établissements proposent des filières classiques, scientifiques, littéraires, linguistiques en leur sein, en Italie, les lycées sont spécialisés ; on retrouve ainsi des lycées classiques, linguistiques, scientifiques ou artistiques.

En ce qui concerne l'enseignement des langues étrangères, le nombre de langues enseignées diffère selon les filières. Dans les lycées classiques, artistiques, des sciences humaines, scientifiques et musicaux, les élèves apprennent une langue étrangère, souvent l'anglais⁶, à raison de trois heures par semaine (Saccardo, 2016). À la fin de la cinquième année, les élèves doivent avoir atteint le niveau B2, comme établi par le Cadre européen commun de référence pour les langues, c'est-à-dire qu'ils doivent pouvoir comprendre le contenu de texte complexe, communiquer avec aisance ainsi que s'exprimer de façon claire sur « une grande gamme de sujets » (Conseil de l'Europe, 2001).

Dans les lycées linguistiques, les élèves apprennent trois langues étrangères et le volume horaire est également plus important que dans les autres lycées. En effet, les deux premières années, les élèves ont quatre heures de cours par semaine pour la première langue étrangère et trois heures pour les deuxièmes et troisièmes langues, pour les trois dernières années, la première langue étrangère est enseignée trois heures par semaine et les deuxièmes et troisièmes langues passent à quatre heures hebdomadaires. Selon les critères du ministère de l'Instruction italienne, l'élève qui suit un cursus dans un lycée linguistique doit atteindre, au terme de sa scolarité, au moins le niveau B2 du CECRL pour sa première langue étrangère et au moins le niveau B1 pour la deuxième et troisième langue étrangère (Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2023b).

⁶ En Italie, plus de 90% des étudiants du primaire et du secondaire étudient l'anglais devant le français et l'allemand. (European Education and Culture Executive Agency., 2023)

Certains cursus particuliers permettent aux élèves d'avoir une formation linguistique plus poussée. C'est le cas du double diplôme « Esabac » qui permet aux élèves, au terme de leur scolarité, d'obtenir le diplôme d'État italien ainsi que le baccalauréat français. Il est possible de suivre ce cursus dans les lycées classiques, linguistiques et des sciences humaines. Lors des trois dernières années du second cycle, en plus des quatre heures de français hebdomadaires, les élèves inscrits au sein du programme Esabac suivent un cours d'histoire donné en français (Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2023a).

Deuxième partie : l'expérience

2.1. Intervention

Durant une partie du premier trimestre de l'année scolaire 2021/2022, nous avons organisé un parcours didactique centré autour de l'intercompréhension écrite à destination d'élèves italiens de troisième secondaire étudiant le français. Notre expérience s'est déroulée au sein de *L'Educandato Statale Emanuela Setti Carraro dalla Chiesa* de Milan entre le huit novembre et le cinq décembre 2021. Nous avons donc travaillé avec deux classes, la classe de *prima linguistica* qui sert de groupe contrôle et la classe de *prima europea* qui sert de groupe expérimental. Cette expérience s'est faite sous la supervision de leur professeur de français, monsieur Gianluigi di Bernardini. Dans chacune des classes, une moitié des élèves avait déjà étudié le français à l'école primaire tandis que l'autre moitié était totalement débutante. Cette division presque égale des groupes classes nous permet d'avoir des groupes comparables.

2.1.1. Objectif de l'expérience

L'objectif de notre expérience est de déterminer si l'utilisation de l'intercompréhension, et plus particulièrement la méthode des sept tamis, dans l'enseignement secondaire permet des progrès significatifs par rapport à une méthode plus traditionnelle. Ce faisant, nous avons fait le choix de partir de la compréhension de textes écrits afin de bâtir les savoirs des élèves.

Pour chacun des groupes, les élèves ont passé deux tests – un en amont de l'expérience et un autre après la dernière leçon – et suivi huit leçons, le contenu de celles-ci est explicité au point 2.3. *Procédure*. Nous avons bâti notre séquence de manière à pouvoir utiliser l'intercompréhension avec le groupe expérimental et enseigner les mêmes points de matière au groupe contrôle sans l'utiliser.

À la fin du dispositif, deux élèves de chaque groupe ayant été présents tout au long du dispositif se sont proposés afin de passer un entretien afin de comprendre les stratégies qu'ils ont mises en place pour comprendre les textes vus en classe.

2.1.2. Choix des supports

Afin d'avoir des données comparables pour nos deux groupes, les deux classes ont eu les mêmes supports de cours à une exception près : les élèves du groupe expérimental ont eu deux séances de cours (une au début du dispositif et une avant le test de sortie) consacrées spécifiquement à l'intercompréhension et à la méthode des sept tamis.

Lors des séances de cours avec le groupe expérimental, les élèves devaient appliquer la méthode des sept tamis lors de la lecture des différents textes. Notre rôle se cantonnait à vérifier et aiguiller la compréhension des textes tout en s'assurant que les élèves utilisaient la méthode des sept tamis, par une vérification orale ou écrite.

Dans la classe contrôle, nous sommes également partis de la lecture des textes par les élèves pour aborder la matière. Cependant, nous n'avons jamais activement fait appel à la méthode intercompréhensive avec les élèves.

2.1.2.1 Mise en place de la méthode et matériel

La méthode que nous avons décidé de mettre en place s'appuie sur la méthode EuroComRom qui est basée sur la lecture. Escudé et Janin (2010) citent les travaux du professeur Meissner qui a montré que l'apprentissage de la compréhension écrite a pour effet de développer « mécaniquement » les autres compétences que sont la compréhension orale, la production écrite et la production orale.

Comme le préconise la méthode EuroComRom (Meissner et al., 2004), nous avons essayé au maximum d'utiliser des textes authentiques, comme des articles de journaux ou de magazines, car c'est un type de texte avec lequel les gens sont familiers. Cependant, nous avons dû nous accorder avec monsieur Di Bernardini sur le contenu des séances de cours et compte tenu de cela, nous n'avons pas toujours pu utiliser des textes authentiques.

En ce qui concerne les articles de presse, nous avons opté pour un article tiré du magazine Science & Vie Junior, car celui-ci propose des articles de vulgarisation scientifique à destination des adolescents. Nous avons également sélectionné des textes informatifs sur divers sujets culturels comme les dessins animés ou les jeux vidéos. Ce choix est motivé par l'envie de présenter des textes qui pourraient intéresser les apprenants et donc les pousser à adopter une posture active. Pour les questionnaires à choix multiples,

nous nous sommes inspirés des questionnaires du site lingua.com qui propose des textes accompagnés de questionnaires adaptés pour chaque niveau du CECRL.

La lecture des textes a servi de tremplin pour l'apprentissage des règles de la langue.

2.1.2.2. Exploitation des textes

Une des conséquences de l'utilisation d'une méthode d'intercompréhension est que le professeur passe à un statut de tuteur plutôt que d'enseignant (Escudé & Janin, 2010). Notre rôle, lorsque les élèves découvrent les textes, se limitera donc à donner des indices et à rectifier les éventuelles fausses pistes dans lesquelles les apprenants pourraient s'engager, sans pour autant corriger directement les élèves, mais plutôt en les poussant à réfléchir à leur erreur.

Par la suite, le texte servira de support afin que les apprenants déduisent par eux-mêmes les règles de grammaire du point abordé notamment grâce à l'utilisation des sept tamis décrits dans l'ouvrage EuroComRom (Meissner et al., 2004). Une phase d'explication grammaticale par l'enseignant et d'exercices sera nécessaire pour vérifier si la règle a bien été intégrée.

2.1.3. Choix de la langue d'interaction

Avant de véritablement commencer l'expérience, nous nous sommes posé la question du choix de la langue d'enseignement et d'interaction avec les élèves. Valait-il mieux enseigner uniquement en français, en italien, ou bien mélanger les deux langues ? Nous avons fait le choix de parler un maximum en français, mais en utilisant l'italien dans des cas bien spécifiques. Pour ce qui est des élèves, nous leur avons laissé la liberté d'utiliser la langue qu'ils souhaitaient pour nous parler, mis à part lorsqu'il leur était explicitement demandé de répondre en français.

Nous avons fait ce choix, car la notion d'immersion est importante en intercompréhension. Caddéo et Jamet (2013) la décrivent comme *le contact immédiat avec la langue authentique à travers des documents et sans qu'il y ait eu d'apprentissage au préalable*. C'est pourquoi nous avons choisi d'interagir majoritairement en français avec les élèves, afin qu'ils aient un contact immédiat et authentique avec la langue orale et écrite à travers les supports de cours. Cela était également l'envie de monsieur Di Bernardini, le

professeur de français de nos deux groupes, qui souhaitait que ses élèves puissent écouter autant que possible un professeur francophone natif afin qu'ils exercent leur compréhension orale. En effet, l'objectif premier de l'intercompréhension est la compréhension dans la langue cible, l'acquisition de connaissances étant secondaire (Caddéo & Jamet, 2013).

Cependant, tout ne peut pas se faire dans la langue cible. Forcer les élèves à expliquer le contenu d'un texte en langue cible leur demanderait un effort double (production orale et va-et-vient entre la langue première et la langue cible) qui serait contre-productif. Permettre aux élèves d'utiliser leur langue première facilite l'entrée dans la compréhension de la langue cible et a également un effet sécurisant (Caddéo & Jamet, 2013).

Ainsi, lorsque nous posons des questions concernant la compréhension des textes ou que nous expliquons des points de grammaire, nous nous exprimons en français et les élèves nous répondaient au choix en français ou en italien. Cette modalité plurilingue oblige l'enseignant à mettre en place des stratégies pour s'assurer d'être compris de ses élèves. Pour cela, l'enseignant peut appliquer différentes stratégies : s'exprimer clairement, lentement à l'aide de phrases simples, concises, et utiliser un vocabulaire transparent (par exemple, *rapidement* au lieu de *vite*) (Escudé & Janin, 2010, p. 41) ; il peut également reformuler son propos dans sa langue, recourir ponctuellement à la langue de ses élèves ou solliciter de l'aide (Degache, 2004). C'est pourquoi, lorsque nous devons expliquer de la grammaire, nous l'expliquons une première fois en français. Si certains élèves ne comprenaient pas, nous demandions à un de leur camarade ayant compris de lui expliquer en italien (cela nous permettait en même temps de vérifier la compréhension de cette personne). Enfin, si une mécompréhension subsistait, nous faisons une dernière explication, cette fois-ci en italien et nous nous assurons que tout était compris. De plus, l'utilisation d'un vocabulaire transparent qui exploite la parenté entre les langues romanes permettait d'exercer l'utilisation des tamis relatifs au lexique international et pan-roman.

2.1.4. Instruments

Le but de ce mémoire étant de déterminer si l'utilisation de l'intercompréhension en milieu scolaire est bénéfique à l'acquisition d'une langue, il est nécessaire de faire passer des tests aux deux classes afin d'avoir matière à comparer à la fin de l'expérience.

2.1.4.1. Les tests d'entrée et de sortie

Le test d'entrée, tout comme le test de sortie, est en deux parties. Dans la première partie, les apprenants répondent à un questionnaire à choix multiples sur base d'une compréhension écrite, le QCM est suivi d'un exercice de résumé de texte en italien. Dans le questionnaire à choix multiple, nous avons fait le choix de mettre cinq propositions par question afin de diminuer la chance qu'ait un élève de tomber sur la bonne réponse en répondant au hasard, ce qui pourrait biaiser l'analyse des résultats. Le premier exercice a pour but de déterminer la capacité des élèves à répondre à des questions précises sur le contenu d'un texte. Le but du second exercice est de vérifier si les élèves sont capables de comprendre plus en profondeur un document, la capacité à résumer un texte marque une compréhension affinée de celui-ci. En plus de devoir résumer le texte, les élèves doivent au préalable noter tous les mots de vocabulaires qu'ils identifient dans le texte. Cette phase de reconnaissance avait pour but de visualiser le vocabulaire connu par les élèves. Pour les deux tests, nous avons fait le choix d'écrire les consignes en italien afin de nous assurer que tous les élèves les comprennent bien.

2.1.4.2. L'évaluation des tests

Lors des tests, les élèves devaient accomplir deux tâches. Le premier exercice, le questionnaire à choix multiple, était évalué sur sept points, chaque bonne réponse rapportant un point. Pour l'exercice de résumé, évalué sur dix points, nous avons identifié les informations importantes de chaque texte, si celles-ci se trouvaient dans le résumé, l'élève obtenait tous les points de l'exercice, mais si des informations manquaient ou étaient mal comprises, des points étaient retirés.

2.1.4.3. Les entretiens

À la fin de l'expérience, après le test de sortie, nous avons conduit des entretiens avec deux élèves de chaque classe – un.e débutant.e et un.e ayant déjà suivi des cours de français dans son parcours scolaire – afin de les interroger sur les stratégies qu'ils et elles ont utilisées pour comprendre les textes des questionnaires et des leçons. Cet entretien nous a également été utile pour connaître le rapport qu'entretiennent les élèves avec leurs cours de langue moderne et leurs attentes concernant ces derniers.

2.2. Public et groupe contrôle

Pour mener à bien cette expérience, nous avons travaillé avec deux classes de première année de *liceo*, ce qui correspond à la troisième année secondaire belge, dans un lycée linguistique en Italie. Le choix de classes de première année de *liceo* est motivé par la volonté d'être confronté à des élèves n'ayant pas eu de cours de français auparavant afin de ne pas biaiser les résultats.

Dans l'une des classes, la classe test, nous mettrons en place une séquence didactique dans laquelle nous recourrons à l'utilisation de l'intercompréhension. L'autre classe servira de groupe contrôle et suivra la même séquence que la première classe, mais nous n'utiliserons pas l'intercompréhension ce qui permettra d'établir un étalon pour vérifier notre hypothèse.

2.3. Procédure

2.3.1. Calendrier de l'expérience

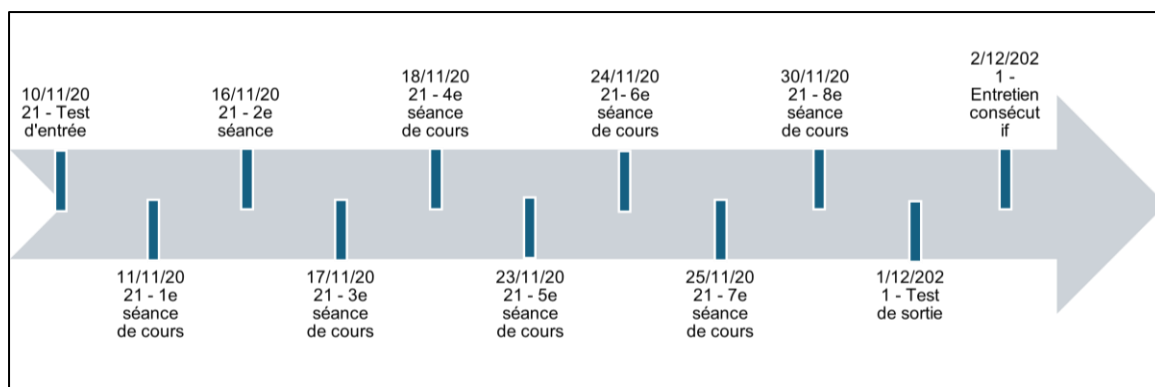


Figure 1: calendrier du groupe expérimental

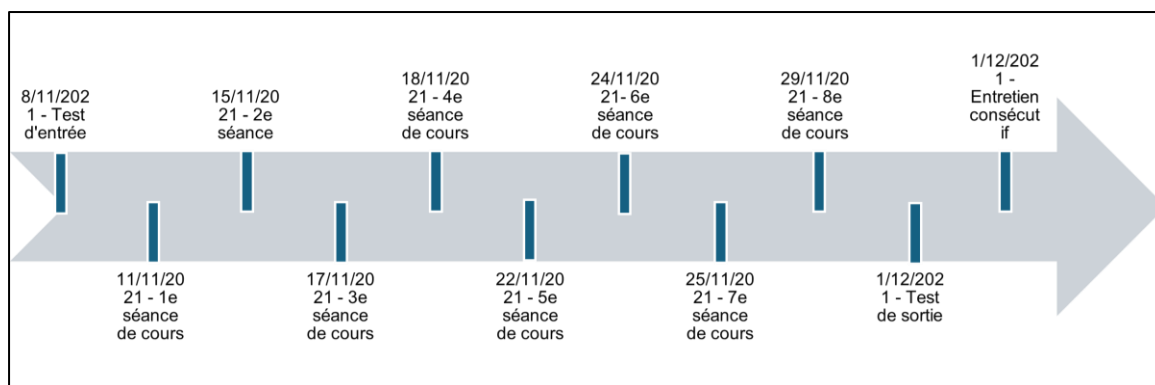


Figure 2: calendrier du groupe contrôle

2.3.2. Détail de l'expérience

2.3.2.1. Test d'entrée

Le test d'entrée était constitué de deux exercices de compréhension à la lecture. Le premier exercice était un questionnaire à choix multiple à partir de la lecture d'un texte de niveau A2 parlant des jours fériés en France (<https://lingua.com/fr/francais/lecture/fetes/>). Le second exercice du test, lui, était divisé en différents sous-points. Premièrement, les élèves ont dû lire un texte ayant comme sujet les films d'animation en France. Ensuite, la deuxième consigne était d'écrire dans un cadre les mots qu'ils connaissaient et qui leur semblaient importants avec leur traduction en italien. Finalement, la dernière étape de l'exercice consistait à résumer le texte, en italien, afin de voir si les élèves ont pu comprendre le texte en profondeur.

Les textes de ce test d'entrée étaient tous les deux de niveau A2 afin qu'ils soient compréhensibles pour tous les élèves, qu'ils soient totalement débutants en français ou qu'ils l'aient déjà étudié auparavant.

Le premier texte, d'une quinzaine de lignes, traitait donc des fêtes et des jours fériés en France. Nous avons choisi ce texte en raison de sa simplicité. En effet, il présentait plusieurs avantages. Tout d'abord, les dates y sont écrites en chiffres et non en toutes lettres ; cela permettait aux élèves de comprendre plus facilement qu'il s'agissait de dates. De plus, les noms propres et les noms de fêtes présents associés aux dates et aux mois permettaient d'aiguiller les hypothèses des élèves quant au contenu du texte en activant notamment leurs savoirs généraux et culturels (exemples : Pâques, Noël, Jésus).

Le second texte, *Animés en France*, était un peu plus conséquent sur le plan de la longueur, environ vingt-cinq lignes. Ce texte était également un peu plus compliqué que le précédent au niveau du vocabulaire, en effet certains mots ou expressions pouvaient être moins transparents pour un public italophone. Par exemple, « l'Hexagone » pour désigner la France n'est peut-être pas une appellation aussi connue en Italie qu'en France et en Belgique francophone et les élèves devaient donc faire appel à toute une série de savoirs extralinguistiques pour comprendre cette expression. Cependant, des noms de films, de personnages et de réalisateurs pouvaient aider les élèves à comprendre le sujet du texte. (Voir annexe 2)

Ce test s'est déroulé de la même manière dans la classe contrôle et dans la classe expérimentale. Les élèves ont eu droit à cinquante minutes et l'utilisation de toute aide (dictionnaire, grammaire...) était proscrite afin de rendre compte du niveau réel de français des deux groupes.

2.3.2.2. Séance de cours n°1

Groupe contrôle

Sujet de la séance : le vocabulaire des fournitures scolaires

L'objectif de cette séance de cours était tout d'abord l'acquisition du vocabulaire relatif aux fournitures scolaires. Le support utilisé est une vidéo de la chaîne YouTube « MaprofdeFLE » détaillant ce qu'on trouve généralement dans le cartable d'un ou une élève. La vidéo montre donc différentes fournitures scolaires l'une après l'autre. Dès qu'un objet est montré, le mot est prononcé et également écrit. Les élèves peuvent ainsi donc directement faire l'association signifié/signifiant. Nous avons choisi cette vidéo pour sa facilité d'accès au niveau du vocabulaire. Les élèves ont visionné la vidéo deux fois, et ensuite s'en est suivi un exercice d'association image/nom pour fixer le vocabulaire.

Après avoir appris le vocabulaire, les élèves ont appris la structure présentative « c'est/ce sont » ainsi que l'utilisation du verbe être de la troisième personne du singulier et du pluriel en vue de la séance suivante sur la description des objets (voir annexe 1).

Groupe expérimental

Sujet de la séance : présentation de la méthode des sept tamis

Cette première séance de cours avec le groupe expérimental fut différente de la séance avec le groupe contrôle pour deux raisons. Premièrement, afin que les élèves puissent mettre en place des stratégies d'intercompréhension tout au long du parcours, il a fallu expliquer ce qu'est l'intercompréhension et présenter la méthode des sept tamis. Deuxièmement, les élèves de ce groupe avaient déjà appris le vocabulaire des fournitures scolaires avec leur professeur, monsieur Di Bernardini, avant notre arrivée.

Lors de cette séance, nous avons expliqué succinctement le concept d'intercompréhension. Nous avons également présenté la méthode des sept tamis et particulièrement ceux que nous avons choisi de privilégier dans notre dispositif : le lexique international et pan-roman, la graphie et la prononciation, les correspondances phonétiques ainsi que les eurofixes (préfixes et suffixes). Nous avons fait le choix de nous concentrer sur ces tamis, car ils nous semblaient être plus accessibles et pouvant être facilement intégrés par les élèves compte tenu de la durée de notre expérience relativement courte. Nous avons également brièvement parlé de la syntaxe pan-romane et des éléments morphosyntaxiques, car ces tamis sont tout de même utiles afin d'analyser grammaticalement une phrase.

Nous avons choisi comme texte introductif un article de France Info sur la limitation du temps de jeu en ligne pour les mineurs chinois⁷. Ce texte nous semblait approprié pour plusieurs raisons. Tout d'abord, le vocabulaire de ce texte est relativement simple et accessible même pour des débutants. De plus, il nous a permis en une séance de cours de voir les cinq tamis que nous souhaitions exploiter.

Tout d'abord, avant de lire le texte, nous avons montré la version web de l'article. Les élèves ont ainsi pu s'aider des éléments hors-textes, tels que les illustrations, pour avoir une première idée quant au contenu de l'article. Ensuite, les élèves ont lu le texte

⁷ https://www.francetvinfo.fr/monde/chine/chine-les-mineurs-limites-a-trois-heures-de-jeux-en-ligne-par-semaine_4755535.html

individuellement une première fois. Afin que les élèves ne se sentent pas bloqués ou frustrés face au texte, nous leur avons conseillé d'utiliser la technique du « mot vide ». Cela consiste à « *remplacer le terme opaque par "machin" ou "chose" pour pouvoir aller au bout de la phrase ou du texte, ce qui permet d'en dégager le sens global* (Escudé & Janin, 2010, p. 46).

Après cette première lecture, nous leur avons demandé s'ils avaient saisi le sens général du texte, ou au moins identifié son sujet. Nous leur avons également demandé sur quels éléments ils s'étaient appuyés pour comprendre le texte, quelles étaient leurs hypothèses concernant les éléments qui demeuraient incompris et ce qui, selon eux, bloquait la compréhension du texte.

Dans un deuxième temps, nous avons donc présenté la méthode des sept tamis ainsi que les tamis sur lesquels nous allons nous concentrer durant l'expérience, le tout à l'aide d'exemples. Après cette présentation, les élèves ont lu une deuxième fois le texte afin de le passer au crible des différents tamis et ainsi pouvoir le comprendre dans son intégralité.

Un point sur lequel nous avons été particulièrement attentifs était de montrer qu'un mot, pour bien le comprendre, peut être passé au travers de différents tamis. Par exemple, le mot *interdiction* peut être analysé au travers du tamis des éléments morphosyntaxiques : la désinence *-tion* va permettre de reconnaître qu'il s'agit d'un nom en faisant un parallèle avec les mots italiens se finissant *-zione* (*azione, direzione*). On peut également appliquer le tamis du vocabulaire pan-roman à ces mots et donc trouver le mot italien *interdizione*. Cependant, en italien, ce mot appartient plutôt au cadre juridique (définition d'*interdizione* dans l'encyclopédie Treccani : *défense, refus émis par une autorité*, notre traduction⁸). Même si dans le contexte de l'article lu par les élèves c'est cette traduction qui convient le mieux, ce terme d'*interdizione* n'est pas forcément le plus transparent pour les élèves. En faisant un dernier travail de recherche de synonymes à ce mot, les élèves peuvent ainsi arriver à trouver *divieto*, qui est une traduction plus commune d'*interdiction*.

⁸ <https://www.treccani.it/vocabolario/interdizione/?search=interdizi%C3%B3ne%2F> (30/07/2024)

2.3.2.3 Séance de cours n°2

Sujet de la séance : décrire un objet

Pour démarrer cette séance de cours, les élèves ont lu une série de devinettes, que nous avons nous-mêmes écrites, dont les réponses sont des fournitures scolaires. Cet exercice, dans la lignée de la séance précédente, a permis de réactiver le vocabulaire vu précédemment ainsi que la structure présentative « c'est/ce sont » et la conjugaison du verbe être à la troisième personne. Cet exercice a permis d'introduire un certain nombre d'adjectifs qualificatifs utiles pour décrire des objets (forme, taille, poids, matière, couleur).

Ensuite, les élèves ont complété une fiche de vocabulaire à l'aide des adjectifs qualificatifs présents dans l'exercice précédent.

Par après, chaque élève a dû choisir deux objets présents dans la classe et écrire leur description en deux ou trois phrases en reprenant la structure du premier exercice. Enfin, chaque élève a présenté l'une des phrases qu'il ou elle avait rédigées afin de faire deviner au reste de la classe l'objet choisi.

Lors de la lecture des devinettes avec le groupe expérimental, nous voulions savoir si les élèves appliquaient déjà la méthode des tamis ainsi que la technique du « mot-vide ». Nous leur avons systématiquement demandé quel avait été leur processus de réflexion pour trouver la signification du vocabulaire et comment ils avaient débloqué les éventuelles incertitudes. Nous leur avons également demandé s'ils avaient repéré certaines régularités dans la construction des mots qui peuvent faciliter la compréhension. Certains élèves ont ainsi identifié le suffixe « -ulaire » correspondant à l'italien « -olare » pour signifier « qui a la forme de ».

2.3.2.4. Séance de cours n°3

Sujet de la séance : les adjectifs possessifs

Le texte utilisé lors de cette séance est la poésie « Ta journée » d'Edwige Lesvenan. Nous avons choisi ce texte, car il utilise les adjectifs possessifs pour chaque personne aussi bien au singulier qu'au pluriel et qu'il contient un vocabulaire accessible, mais avec quelques mots pouvant poser de la difficulté en raison de leur peu de transparence.

Dans un premier temps, les élèves ont dû lire le texte et y identifier les adjectifs possessifs. Ensuite, ils ont complété une synthèse et vu les règles d'utilisation de l'adjectif possessif en français, celles-ci étant quelque peu différentes de l'italien. En effet, l'italien requiert l'utilisation de l'article défini devant l'adjectif et ce dernier peut se placer derrière le nom qu'il complète (exemple : la mia casa – ma maison ; casa tua è magnifica – ta maison est magnifique). Pour autant, cette différence entre le français et l'italien n'a pas posé de soucis et a rapidement été intégrée par les élèves. Ensuite, nous avons effectué un exercice en ligne sur la plateforme Quizziz qui consistait en un questionnaire à choix multiple dans lequel les élèves devaient compléter différentes phrases en choisissant l'adjectif possessif qui convenait. Enfin, dans le dernier exercice de la séance, des doublets « personne grammaticale/objets » étaient présentés (exemple : Vous – livres) et les élèves devaient écrire des phrases du type « c'est/ce sont » en utilisant l'adjectif possessif adéquat. Cet exercice permettait non seulement d'intégrer l'utilisation des adjectifs possessifs, mais également de réactiver l'utilisation du présentatif.

2.3.2.5. Séance de cours n°4

Sujet de la séance : les adverbes de quantité

Pour cette séance, le texte introductif, que nous avons écrit, était une lettre dans laquelle étaient utilisés les adverbes de quantité (peu, assez, beaucoup, très et trop).

Dans un premier temps, les élèves ont travaillé individuellement. Ils ont d'abord dû repérer les différents adverbes de quantité présents dans le texte et ensuite ils ont dû déterminer dans quel cas chacun s'utilise. Dans un second temps, les élèves ont construit collectivement la synthèse récapitulant les différents adverbes de quantité, leur gradation et les cas dans lesquels ils s'utilisent. Enfin, ils ont réalisé un exercice pour vérifier l'acquisition de la matière.

Cette séance fut intéressante pour montrer aux élèves du groupe expérimental une des limites de la méthode des sept tamis. En effet, ces adverbes, mis à part *trop* qui a son correspondant *troppo*, ne passent pas à travers les tamis et sont peu transparents. Ce vocabulaire peu compréhensible à partir du vocabulaire international ou roman est appelé « le lexique de profil » (Meissner et al., 2004, p. 255). Apprendre cette liste permet aux apprenants de réduire les obstacles à la compréhension d'un texte.

2.3.2.6. Séance de cours n°5

Sujet de la séance : retour sur la matière des quatre premières leçons

Lors de cette séance, nous sommes revenus sur la matière déjà vue. Les élèves ont réalisé différents exercices afin de vérifier que la matière était maîtrisée et réexpliquer les éventuelles difficultés pouvant subsister.

Le premier exercice portait sur la description des objets, les élèves devaient décrire différents objets en quelques phrases. Le deuxième exercice revenait sur la matière des adjectifs possessifs, une première phrase était présentée aux élèves (exemple : J'ai un frère) et ils devaient en écrire une seconde en utilisant un adjectif possessif (exemple : il me prête ses jouets). Enfin, pour le troisième exercice, les élèves devaient compléter un texte à trous en utilisant l'adverbe de quantité adéquat.

2.3.2.7. Séance de cours n°6

Sujet de la séance : l'indicatif présent des verbes en -cer, -ger, -quer, -guer

Cette sixième séance de cours commença avec la lecture d'un texte utilisant presque exclusivement des verbes se terminant par -cer, -ger, -quer, -guer. Après la lecture du texte, les élèves ont construit collectivement les tables de conjugaison de ces verbes à l'indicatif présent. Ensuite, ils ont fait deux exercices. Dans le premier exercice, ils et elles devaient retrouver l'infinitif de différents verbes conjugués au présent dans le texte introductif. Ensuite, le second exercice était un simple exercice de conjugaison à l'indicatif présent.

Nous avons choisi ces verbes en particulier, car ils permettent de faire remarquer aux élèves certaines correspondances entre l'italien et le français. En effet, ces terminaisons de l'infinitif correspondent régulièrement aux terminaisons italiennes -ciare/-zare/-ziare, -giare/-gere, -care, -gare (exemples : commencer/cominciare ; voyager/viaggiare ; submerger/sommergere ; attaquer/attaccare ; naviguer/navigare).

Cette séance de cours centrée sur la conjugaison a permis aux élèves du groupe expérimental de faire appel à leurs savoirs grammaticaux, car nous avons demandé qu'ils se concentrent essentiellement sur les verbes présents dans le texte afin d'identifier les

terminaisons de l'indicatif présent. Cela leur a permis d'exercer l'utilisation du tamis morphosyntaxique.

2.3.2.8. Séance de cours n°7

Sujet de la séance : l'impératif

Pour débiter cette avant-dernière séance de cours, les élèves ont lu un bref dialogue issu du site internet *Podcastfrançaisfacile.com* et intitulé *Dépêchons-nous* (<https://www.podcastfrançaisfacile.com/dialogue/depechons-nous-forme-imperative-français.html>). Après la lecture de ce texte, nous avons complété collectivement les tableaux de conjugaisons de l'impératif pour les verbes être, avoir, les verbes du premier groupe et les verbes réfléchis du premier groupe. Enfin, pour conclure cette heure de cours, les élèves ont fait deux exercices différents. Dans le premier exercice, ils ont dû conjuguer des verbes à l'impératif à la personne demandée pour compléter des phrases. Le second exercice consistait à transformer des phrases à l'indicatif présent en phrases à l'impératif présent.

Tout comme la séance précédente, les élèves ont plutôt utilisé le tamis des éléments morphosyntaxique pour identifier la façon dont se conjugue l'impératif. En effet, en français comme en italien, la deuxième personne du singulier des verbes du premier groupe prend la terminaison de la troisième personne du singulier. Manger, par exemple, se conjuguera donc *mangia* et non *mangi*.

Cependant, comme pour toutes les autres séances, nous étions attentifs à vérifier la compréhension du vocabulaire par une explication du processus de réflexion de la part des élèves. Par exemple, un élève avait d'abord traduit le verbe *attendre* par *attendere*, utilisation évidente de ses savoirs lexicaux. Cette traduction n'est pas fautive en soi, mais une traduction plus commune d'*attendre* en italien est *aspettare*. En réfléchissant un peu aux synonymes de *attendere*, donc en opérant un transfert intralinguistique, il a fini par arriver à *aspettare*.

2.3.2.9. Séance de cours n°8

Groupe contrôle

Sujet de la séance : Exercice de compréhension de texte

Pour cette dernière séance de cours, nous n'avons pas vu de nouvelle matière, mais nous avons fait le choix d'un exercice de compréhension de texte. Le texte en question s'intitule *Visiter Marseille en un jour* et est tiré du site [lingua.com \(https://lingua.com/fr/francais/lecture/marseille/\)](https://lingua.com/fr/francais/lecture/marseille/). Ce texte raconte la visite de Marseille en un jour par un touriste américain. Nous avons choisi ce texte de niveau B1, donc plus élevé que les différents textes que les élèves ont pu lire tout au long du dispositif, pour voir si les élèves étaient capables de comprendre un texte plus complexe. De plus comme pour les textes utilisés dans les tests d'entrée et de sortie, l'utilisation de nom propre permet une rapide identification du thème du texte et guide ainsi les attentes des élèves quant au contenu.

Les élèves ont d'abord lu individuellement le texte. Ensuite, nous avons fait une traduction collective du texte afin de nous assurer que les élèves l'aient bien compris. Enfin, nous les avons interrogés sur les éléments qui avaient pu être des obstacles à la compréhension, ainsi que sur la façon dont ils avaient pu les dépasser. Cela nous a permis de nous rendre compte que certains et certaines faisaient de l'intercompréhension sans pour autant s'en rendre compte. Par exemple, les mots de vocabulaire qu'ils avaient pu trouver facilement faisaient partie du vocabulaire international et roman (*américain, touriste, kilomètre...*). Certains ont fait preuve d'ingéniosité et de réflexion pour comprendre certains termes. Afin de traduire correctement les mots « *l'ancien Fort Saint-Jean* », une élève a fait le rapprochement entre *ancien* et *anziano*, cependant ce mot s'applique plutôt à des personnes. De cette traduction littérale, elle est ensuite arrivée à la conclusion que, pour parler d'un monument, le terme *antico* convenait mieux.

Groupe expérimental

Sujet de la séance : révision des tamis

Avec le groupe expérimental, nous avons décidé de retravailler l'application des tamis avec un texte également plus compliqué et plus conséquent que les textes lus lors des

séances précédentes. Le texte en question est de niveau B1 et s'intitule *les collections insolites*. Il est tiré du manuel de FLE *Saison* paru aux éditions Didier (https://didierfle-saison.com/unites/b1/unite_06/site_saison_3_u6-quz-0008.html). Comme pour le groupe contrôle, nous avons choisi un texte d'un niveau plus élevé afin de vérifier si les élèves réussiraient à appliquer les techniques apprises durant le dispositif et à comprendre un texte plus compliqué. Ce texte présente donc différentes collections – l'akkordiophilie, la rosutiphilie, la buttapoenophilie ainsi que la viacartaphilie – et parle de différents aspects de la collection en général.

Tout comme leurs camarades du groupe contrôle, les élèves ont d'abord lu le texte individuellement. Dans la lignée des autres séances, nous avons fait un retour sur cette première lecture afin de savoir s'ils avaient pu identifier le sujet du texte, à quel point ils l'avaient compris, s'ils avaient rencontré des obstacles et s'ils avaient su les surmonter.

Ce texte nous a semblé particulièrement pertinent pour la révision des tamis. Grâce au titre *Les collections insolites* et à leurs connaissances des eurofixes, les élèves ont rapidement associé le suffixe *-phile* à l'italien *-filia*. Avec eux, nous avons décortiqué les noms des collections mentionnées pour trouver quel est l'objet collectionné. Les mots *akkordiophile* et *rosutiphiliste* – respectivement la collection des accordéons et des arrosoirs – n'ont pas du tout été compris par les élèves, mais les deux autres collections mentionnées ont été identifiées en décomposant les mots. Le terme *viacartaphile*, le collectionneur de cartes routières, a rapidement été identifié lorsque le mot a été décomposé en *via*, *carta* et *philie*. Les élèves ont facilement reconnu *via* (qui signifie route) et *carta* (qui veut dire papier ou carte), puis, par association et par tâtonnement, une grande partie des élèves est arrivée à la conclusion que cela signifiait la collection des cartes routières.

2.3.2.10. Test de sortie

La toute dernière étape du dispositif expérimental. Ce test s'est déroulé dans les mêmes conditions que le premier test : une durée de cinquante minutes et aucune aide autorisée. La structure du test ainsi que les consignes étaient également les mêmes que le test d'entrée.

Le texte que nous avons choisi pour le premier exercice est un texte de niveau B1 tiré du site [lingua.com](https://lingua.com/fr/francais/lecture/tour-) et intitulé *La tour Eiffel* (<https://lingua.com/fr/francais/lecture/tour->

[eiffel/](#)). Nous avons choisi un texte de niveau B1 afin de vérifier si les élèves ont pu progresser depuis le début du dispositif. Comme le texte n°1 du test d'entrée, celui-ci présente plusieurs atouts : les dates écrites en chiffres, la présence de noms de monuments/lieux emblématiques de Paris permettant d'activer les savoirs généraux et culturels des élèves ainsi qu'une syntaxe plutôt simple.

Pour l'exercice de résumé, nous avons choisi un article du numéro d'octobre 2019 du magazine scientifique *Science & Vie Junior* intitulé *Nager sans faire de vagues*. C'est un texte de niveau C1⁹ (Blanchart & Corlet, 2019) qui s'intéresse à la structure de la peau des requins et les applications que cette structure peut avoir des applications dans différents domaines comme le sport ou le médical. Au premier abord, ce texte peut sembler compliqué étant donné son niveau, mais le paratexte qui l'accompagne constitue un bon faisceau d'indices sur son contenu. Nous avons également choisi ce texte en raison du vocabulaire qu'il utilise. En effet, *Science & Vie Junior* est un magazine scientifique à destination des adolescents, il utilise donc un vocabulaire d'un niveau relativement élevé, mais accessible moyennant une réflexion de la part des élèves. Cela nous permettra donc de vérifier si les élèves du groupe expérimental arrivent à appliquer les stratégies que nous leur avons transmises afin qu'ils puissent comprendre l'article dans sa globalité.

2.3.2.11. Entretien consécutif au dispositif

Dans les jours qui ont suivi le test de sortie, nous avons mené des entretiens dirigés avec deux élèves de chaque groupe. Pour chacun de nos groupes, nous avons fait le choix d'interroger un.e élève qui n'avait jamais étudié le français avant cette année-là et un.e élève qui étudiait déjà le français depuis quelques années afin de savoir s'ils ou elles appliquaient des stratégies de compréhension différentes selon leur niveau de départ. Les questions de l'entretien étaient les mêmes pour les quatre élèves. Les deux élèves du groupe

⁹ Nous avons pu déterminer le niveau de ce texte grâce à la plateforme DeepFLE, développée par l'Université Côte d'Azur sous la direction de Simona Ruggia et Laurent Vanni. Cette plateforme permet de déterminer le niveau d'un texte en français selon les échelles du CECRL grâce au *deep learning* (Ruggia & Vanni, 2021).

expérimental ont simplement eu une question supplémentaire à propos de la méthode des sept tamis et de l'intercompréhension.

Dans cet entretien, nous avons d'abord voulu savoir quel était leur rapport au français : depuis combien de temps est-ce qu'ils ou elles étudient le français, sont-ils/elles en contact avec du français en dehors de l'école que cela soit par la famille ou grâce à des livres, des films, de la musique... Ensuite, nous avons voulu savoir s'ils avaient compris les différents textes des tests d'entrée et de sortie ainsi que les éléments qui les ont aidés (le paratexte, le sujet, le vocabulaire et la syntaxe). Nous leur avons aussi demandé si leur connaissance de l'italien – et éventuellement celle du latin et/ou du grec s'ils ou elles l'étudient – avait pu être une aide à la compréhension des différents textes. Puis, nous avons interrogé les élèves sur leurs attentes par rapport à un cours de langue. Est-ce qu'ils et elles préfèrent des leçons actives avec beaucoup d'interactivité ou plutôt des leçons *ex cathedra* ? Pour terminer, nous les avons questionnés sur leur rapport à l'erreur en cours de langue. Enfin, nous avons demandé aux élèves du groupe expérimental s'ils et elles avaient trouvé pertinent d'utiliser la méthode des sept tamis dans le cadre d'un cours de langue ; s'ils utilisaient déjà l'intercompréhension de façon inconsciente, sans être familiers avec le concept et s'ils pensaient continuer d'utiliser les stratégies enseignées dans leurs cours de langue.

Nous discuterons de ces entretiens et des résultats des deux tests dans la partie suivante.

TROISIÈME PARTIE : RÉSULTATS ET ANALYSE

En comparant les résultats obtenus par les deux classes et à l'aune de l'étalon que constitue la classe contrôle, nous pourrions voir si l'utilisation de l'intercompréhension a joué un rôle dans la progression du groupe expérimental. Pour déterminer si les résultats obtenus sont dus à l'intercompréhension ou non, nous avons conduit une série d'entretiens pour savoirs si les élèves de la classe test ont appliqué les stratégies d'intercompréhension vues durant les huit séances de cours afin de comprendre les textes. Les entretiens avec les élèves de la classe contrôle ont servi à déterminer si ceux-ci appliquaient également des stratégies d'intercompréhension sans pour autant avoir eu un parcours pédagogique l'utilisant.

Afin de pouvoir faire une analyse correcte, nous avons comparé les copies des élèves ayant participé aux deux tests afin de pouvoir comparer leurs résultats au début et à la fin du dispositif. Ainsi, nous avons analysé les résultats de vingt et un élèves du groupe expérimental et dix-sept élèves du groupe contrôle.

3.1. Résultats des tests

Avant de rentrer dans une description détaillée des résultats des tests d'entrée et de sortie de chacun des groupes, nous pouvons déjà faire quelques observations préliminaires à partir des tableaux j et k ci-dessous.

Nous observons tout d'abord que le groupe contrôle a mieux réussi les tests que le groupe expérimental. Nous constatons également un écart-type plus important dans le groupe expérimental que dans le groupe contrôle. En ce qui concerne le premier exercice, nous pouvons observer que celui-ci n'a posé de problèmes dans aucun des groupes. Cela s'explique par la relative simplicité des questions ainsi que des propositions de réponse du questionnaire à choix multiple. L'analyse la plus intéressante sera celle de la différence des résultats du second exercice. Tous les tableaux contenant les résultats détaillés des élèves, ainsi que la comparaison entre les résultats du test d'entrée et de sortie se trouvent en annexe 2.

Nous utilisons plusieurs extraits des réponses des élèves pour notre analyse. Puisqu'il leur était demandé de répondre au questionnaire en italien, nous avons traduit leurs réponses en français pour faciliter la compréhension.

	Groupe expérimental (EU1)		
	Test d'entrée	Test de sortie	Différence
	M(ET)	M(ET)	M(ET)
QCM (7pts)	6,86(0,36)	6,95(0,22)	0,09(-0,14)
Résumé (10pts)	4,67(2,44)	5,10(2,31)	0,43(-0,13)

Tableau j Moyenne (M) et écart-type (ET) du groupe expérimental

	Groupe Contrôle (LA1)		
	Test d'entrée	Test de sortie	Différence
	M(ET)	M(ET)	M(ET)
QCM (7pts)	6,65(0,49)	6,82(0,39)	0,17(-0,10)
Résumé (10pts)	7,24(1,20)	5,88(1,90)	-1,36(0,7)

Tableau k Moyenne (M) et écart-type (ET) du groupe contrôle

3.1.1. Résultats du test d'entrée

3.1.1.1. Résultats du groupe contrôle

Dans le groupe contrôle, nous pouvons constater qu'aucun élève n'a raté le test d'entrée. Au questionnaire à choix multiple, les élèves ont tous fait minimum 6/7. En ce qui concerne l'exercice, trois élèves ont eu 5/10, ces trois résultats sont dus à des facteurs différents : il manquait des informations dans le résumé de l'élève LA3, l'élève LA7 n'a pas terminé son résumé et pour l'élève LA10 cela s'explique par un léger manque de compréhension de certaines informations clés. Parmi le reste du groupe, l'élève LA9 a eu 9/10, huit élèves ont eu 8/10 et les cinq derniers ont eu 7/10. Ces résultats nous indiquent que dans l'ensemble, les élèves du groupe contrôle ont bien compris le texte et ont été capables de le résumer correctement. Les écarts-types relativement faibles indiquent également une certaine homogénéité des résultats obtenus.

3.1.1.2. Résultats du groupe expérimental

Dans les résultats du groupe expérimental, il existe plus de disparités que dans les résultats du groupe contrôle. Comme pour le groupe contrôle, tous les élèves du groupe expérimental ont réussi le questionnaire à choix multiple. Cependant, les différences les plus flagrantes se situent dans l'exercice suivant. Dix élèves sur les vingt et un ont réussi ce deuxième exercice avec des notes allant de 5/10 à 8/10, les échecs, eux, vont de 1/10 à 4,5/10. Ces échecs sont causés par l'absence d'informations importantes du texte source et à un manque de compréhension de certaines informations. Cependant, l'élève EU18 a manqué de temps et n'a pas terminé son résumé. La raison à cela est qu'il a pris trop de temps pour la première partie de l'exercice dans laquelle il devait écrire les mots qu'il reconnaissait. L'écart-type élevé de l'exercice de résumé montre bien la disparité des résultats pour ce groupe.

3.1.1.3. Discussion des résultats du test d'entrée

Ce test d'entrée nous permet de nous rendre compte de la différence de niveau qui existe entre nos deux groupes. Lorsque nous faisons la différence de la moyenne des résultats de l'exercice de résumé entre les deux groupes, nous pouvons observer un écart assez important de 2,57 points. Cette première analyse nous permet d'observer que le groupe contrôle semble avoir un meilleur niveau général que le groupe expérimental.

En ce qui concerne l'écart-type, il y a une différence de 1,22 point. Cela rend compte d'une plus grande homogénéité du groupe contrôle par rapport au groupe expérimental.

L'analyse des copies nous permet de nous rendre compte que les échecs ne sont pas toujours le résultat d'une mécompréhension totale des textes, mais uniquement de certaines informations. Dans la plupart des cas, comme le montrent les exemples du point 3.2. *Analyse de l'exercice de résumé*, les élèves identifient avec succès la plupart des mots-clés des textes leur permettant de comprendre le propos général. Cependant, le fait de ne pas comprendre la signification d'un verbe, d'un nom, d'un adjectif ou autre va bloquer la compréhension plus fine et, en tentant de faire sens de ce qu'ils lisent, les élèves vont se tromper.

3.1.2. Résultats du test de sortie

3.1.2.1. Résultats du groupe contrôle

Lors de ce test de sortie, tous les élèves ont de nouveau réussi le questionnaire à choix multiple. La différence par rapport au test d'entrée se situe dans les résultats de l'exercice de résumé. Là où tous les élèves du groupe contrôle l'avaient réussi lors du premier test, ici quatre élèves l'ont échoué, principalement par un manque de compréhension du texte. Les résultats le montrent bien, la moyenne de cet exercice lors de ce second test s'élève à 5,88/10. L'écart-type est également plus important qu'au premier test et s'élève à 1,90 point.

3.1.2.2. Résultats du groupe expérimental

Les résultats du groupe expérimental sont assez proches des résultats du groupe contrôle en ce qui concerne la moyenne. Comme pour l'autre groupe, tous les élèves ont réussi le questionnaire à choix multiple. En ce qui concerne l'exercice de résumé, neuf élèves sur les vingt et un n'ont pas obtenu la moyenne, les résultats allant de 1/10 à 4,5/10. L'écart-type de 2,31 points pour cet exercice de résumé est légèrement moins élevé que lors du premier test.

3.1.2.3. Discussion des résultats du test de sortie

En observant les résultats des deux groupes pour ce test, nous pouvons constater que l'écart des moyennes n'est plus que de 0,78 point. La différence des écarts-types est également moins importante que lors du premier test. Pour ce second test, la différence est de 0,41 point, c'est 0,80 point de moins que lors du premier test.

Lors du premier test, le texte utilisé pour l'exercice de résumé était de niveau A2, donc accessible pour des débutants avec un sujet généraliste : les dessins animés. Le texte choisi pour ce deuxième exercice de résumé était un texte d'un niveau bien plus élevé (C1) et sur un sujet scientifique, plus spécialisé. Comme pour le premier test, les erreurs de compréhension du texte qui ressortent de l'observation des copies des élèves sont majoritairement dues à la mécompréhension de verbes ou de certaines expressions peu transparentes, ce qui constitue un « bruit » pour la compréhension optimale.

3.1.3. Comparaisons des résultats des deux groupes

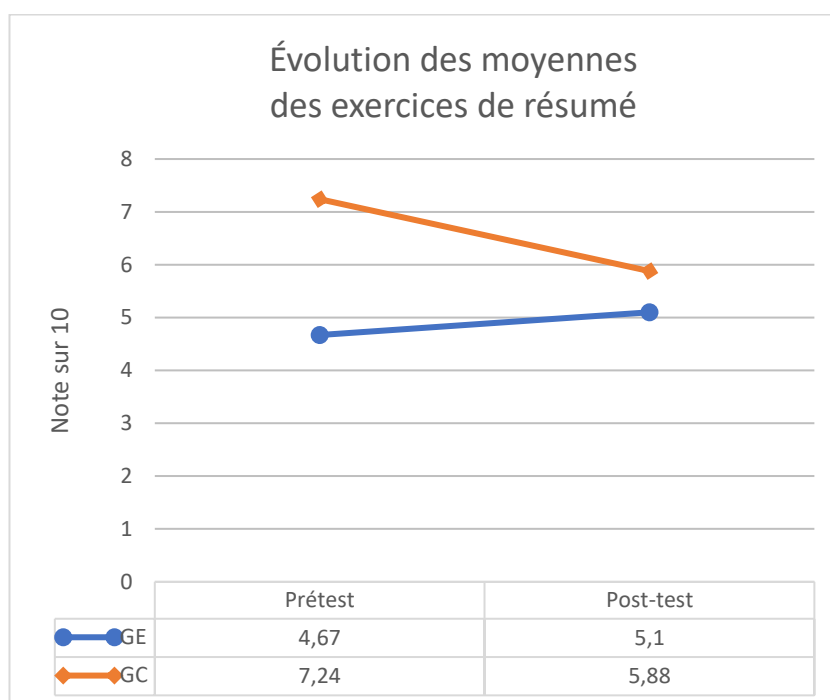


Figure 3 Graphique de l'évolution des moyennes des exercices de résumé

En observant ce graphique, nous pouvons constater qu'entre le test d'entrée et le test de sortie (respectivement prétest et post-test sur le graphique), la moyenne de l'exercice de résumé du groupe expérimental a légèrement progressé tandis que la moyenne du groupe contrôle a chuté de 1,36 point.

3.1.3.1. Évolution du groupe contrôle

Lorsque nous observons les points attribués au résumé de chaque élève entre le test d'entrée et le test de sortie, nous pouvons constater que quasiment tous les élèves ont moins bien réussi au deuxième test. Quatre élèves ont même raté cet exercice lors du deuxième test. Les élèves LA2 et LA7 sont passés de 5/10 à 3/10, l'élève LA8 est passé de 8/10 à 4/10 et l'élève LA14 de 8/10 à 3/10. Seul l'élève LA15 a su se maintenir et les élèves LA10 et LA16 ont même mieux réussi le second exercice que le premier. En moyenne, les élèves qui ont moins bien réussi le second test ont perdu deux points par rapport au premier test. Il y a également eu une augmentation de l'écart-type, celui-ci passant de 1,20 point à 1,90 point.

3.1.3.2. *Évolution du groupe expérimental*

Comme mentionné dans l'introduction de ce point, la moyenne de l'exercice de résumé du groupe expérimental a légèrement grimpé de 0,43 point. En regardant le détail de la comparaison des notes obtenues lors des deux tests, nous pouvons constater que l'écrasante majorité des élèves a obtenu les mêmes points qu'au premier test, même ceux qui n'ont pas réussi le test. Deux élèves ont augmenté leur note. L'élève EU16 est passé de 3/10 à 7/10 et l'élève EU18 de 1/10 à 6/10. Entre les deux tests, nous observons également une légère diminution de l'écart-type, avec une diminution de 0,13 point.

3.1.3.3. *Discussion*

Avec les résultats de nos deux groupes, nous avons mené une étude statistique pour déterminer si l'utilisation d'un dispositif d'intercompréhension peut avoir un impact significatif sur la compétence de compréhension écrite des élèves. Nous avons effectué des t-test sur des échantillons appariés afin de pouvoir comparer l'évolution des deux groupes et nous avons également fait un t-test pour échantillons indépendant afin de comparer les niveaux des groupes entre les deux tests.

Les hypothèses pour nos test appariés sont les suivantes :

- Groupe contrôle :
 - H_0 = **ne pas** utiliser une méthode d'intercompréhension n'a pas eu d'impact sur les résultats.
 - H_1 = **ne pas** utiliser une méthode d'intercompréhension a eu un impact sur les résultats.
- Groupe expérimental :
 - H_0 = utiliser une méthode d'intercompréhension n'a pas eu d'impact sur les résultats.
 - H_1 = utiliser une méthode d'intercompréhension a eu un impact sur les résultats.

Ce qui ressort de cette comparaison, c'est tout d'abord la baisse quasi générale des résultats pour le groupe contrôle. Dans notre étude statistique, la différence entre le premier résumé et le second est significative, t (ddl=16) = 3.16, p = 0.006, d = 0.766, valeur t

critique = 2.120¹⁰, $t >$ valeur critique t . Les résultats obtenus par notre test semblent donc confirmer l'hypothèse non-nulle, mais avec une progression négative, les élèves ayant eu plus de difficultés à comprendre un texte de niveau C1 qu'un texte de niveau A2.

Si l'on regarde le détail des résultats des élèves du groupe expérimental, a priori l'on pourrait penser que cette classe n'a pas progressé. En effet, en observant les résultats de notre t-test apparié, nous n'observons pas de différence significative, t (ddl=20) = 1.44, $p = 0.165$, $d = 0.314$, valeur critique de $t = 2.086$ ¹¹, $t <$ valeur critique t . Dans ce cas-ci, l'hypothèse nulle semble être confirmée/ Cependant, compte tenu de l'écart important de niveau entre les tests d'entrée et de sortie, nous interprétons ces résultats comme une progression. En effet, lors du premier test, le texte utilisé pour l'exercice de résumé était d'un niveau A2 et le texte utilisé lors du test de sortie était de niveau C1. Cela indiquerait que les élèves du groupe expérimental ont su appréhender un texte techniquement plus compliqué que lors du premier test et maintenir le même niveau de compréhension que pour un texte A2.

Cependant, les résultats du t-test pour échantillons indépendant vient nuancer ces résultats. L'analyse des résultats du premier résumé – t (ddl=36) = 3,96, $p = <0.001$, $d = 1,292$ – montre que nous avons deux groupes de niveau différent. L'analyse des résultats du second résumé – t (ddl=36) = 3.96, $p = <0.001$, $d = 1.292$ – n'étant pas significative, nous ne pouvons que constater que la différence de niveau entre les deux groupes est moins importante au second test qu'au premier.

3.2. Analyse de l'exercice de résumé

L'analyse des résumés des élèves pourvoit de nombreuses informations sur les stratégies de lecture mises en place par les élèves. Les résumés nous montrent la compréhension que les élèves ont eue des textes. Ainsi, en comparant les copies des élèves avec le texte qu'ils ont dû lire, nous pouvons émettre des hypothèses concernant leur compréhension des différents textes. Nous présenterons tant des extraits de compréhensions réussies que des résumés contenant des erreurs commises par les élèves

¹⁰ Calcul réalisé sur <https://www.criticalvaluecalculator.com/>, $\alpha = 0,05$

¹¹ *Idem*, $\alpha = 0,05$

afin de tenter de comprendre ce qui a bloqué la compréhension de certains passages des différents textes. Afin d’anonymiser les copies des élèves, nous leur avons attribué un code selon leur classe, les élèves du groupe expérimental ont le code « EU » et les élèves du groupe contrôle le code « LA ».

3.2.1. Test d’entrée

La majorité des élèves ayant plutôt bien compris le texte « *Animés en France* », nous n’avons pas tant de commentaires sur cet exercice de résumé. Cependant, dans les copies de certains élèves, un passage a pu poser un problème. Nous avons également quelques exemples de transferts interlinguistiques qui n’ont pas abouti, mais qui montrent l’astuce dont font preuve les élèves.

L’extrait en question est le suivant :

« C’est un Français, Émile Reynaud, qui proposa au public les premiers dessins animés du cinéma en 1882. [...] Les premières productions à succès furent des collaborations franco-belges (les Aventures de Tintin, Lucky Luke, Astérix le Gaulois). »

Plusieurs élèves n’ont pas bien compris le sens de cette dernière phrase et ont compris que les premières productions, chronologiquement parlant, ont été des succès franco-belges.

3.2.1.1. Groupe contrôle

LA3 : « *Les premières productions eurent du succès avec les collaborations franco-belges.* »

LA4 : « *Les premières productions ont eu un grand succès.* »

LA17 : « *En 1882, Emile Reynaud fit voir au public les tout premiers dessins animés, qui étaient des collaborations entre la France et la Belgique.* »

Les trois exemples qui suivent sont éclairants quant à la façon dont les élèves vont réaliser des transferts et tenter de retranscrire le sens du texte original. Le texte original

parle du fait que les créateurs français sont mondialement connus. Ce mot, *créateurs*, est ce qui a été compliqué à comprendre pour ces trois élèves.

LA8 : « *Ces créatures françaises sont connues [...].* »

LA14 : « *Les “créatures” français sont mondialement connues [...].* »

LA16 : « *Les dessins animés sont importants pour les français et les “créatures” françaises sont mondialement connues [...].* »

L’usage de guillemets dans les copies des élèves LA14 et LA16 nous laisse penser que ces élèves n’étaient pas certains d’avoir bien compris le mot et l’ont mis entre guillemets pour marquer cette incompréhension. La plupart des mots français désignant une fonction, un métier et finissant en -eur vont finir par -ore en italien (créateur/creatore, acteur/attore, directeur/direttore). Dans ces textes, comme il n’y avait pas d’autres mots ayant la même structure que *créateur*, nous supposons que les élèves n’ont pas su faire la correspondance français/italien et se sont rabattus sur d’autres indices, comme la présence du -u-, pour arriver à *créatures* qui en italien se traduit *creature*. Même si ces trois élèves n’ont pas trouvé le mot correct, cela nous donne tout de même des indices sur les réflexions qu’ils ont pu se faire pour arriver à cette traduction.

3.2.1.2. Groupe expérimental

EU2 : « *C’était un Français qui a proposé en premier de produire des animés dans un but cinématographique avec le film “Les aventures de Tintin, Lucky Luke, Astérix le Gaulois”.* »

Ici, en plus de réunir les deux informations en une, l’élève n’a pas compris que la parenthèse énumérait plusieurs films.

EU3 : « *Les producteurs français créent beaucoup de films d'action. Et beaucoup de ceux-ci gagnèrent de nombreux prix, comme Emile Reynaud en 1882, grâce à une collaboration franco-belgique (sic).* »

Ici, nous supposons que l'élève a confondu *animation* et *action*. En plus de ne pas avoir distingué qu'il s'agissait de différentes informations, il est très probable qu'elle n'ait pas totalement compris le sens de la phrase en français et qu'elle ait associé « *premier* » à l'italien « *premio* » qui veut dire « *prix* » plutôt que de comprendre « *primo* ».

EU8 : « *Le Français Emile Reynaud fit les premiers dessins animés dans l'histoire du cinéma, en 1882, ses premiers succès permirent la collaboration franco-belge.* »

EU1 : « *C'était un Français, Emile Reynaud, qui a présenté le premier dessin animé au cinéma qui eut du succès aussi grâce à une collaboration avec la Belgique.* »

EU16 : « *Les premières productions furent le succès d'une collaboration franco-belge.* »

Dans les exemples ci-dessous, nous montrons comment deux élèves ont tenté de traduire le mot « *troisième* ».

EU11 : « *[...] elles se trouvent treizièmes au classement mondial.* »

EU21 : « *La France se place à la treizième place [...].* »

Troisième en italien se dit *terzo*, nous pensons donc que devant la longueur du mot français ils ont préféré le traduire par *treizième*.

3.2.2. Test de sortie

3.2.2.1. Groupe contrôle

Les élèves ont mis beaucoup de mots en évidence aussi bien dans le texte que dans le cadre où ils devaient noter les mots qu'ils trouvaient importants. Dans ce cadre, certains ont noté uniquement des mots, d'autres des expressions ou des morceaux de phrases.

Exemple :

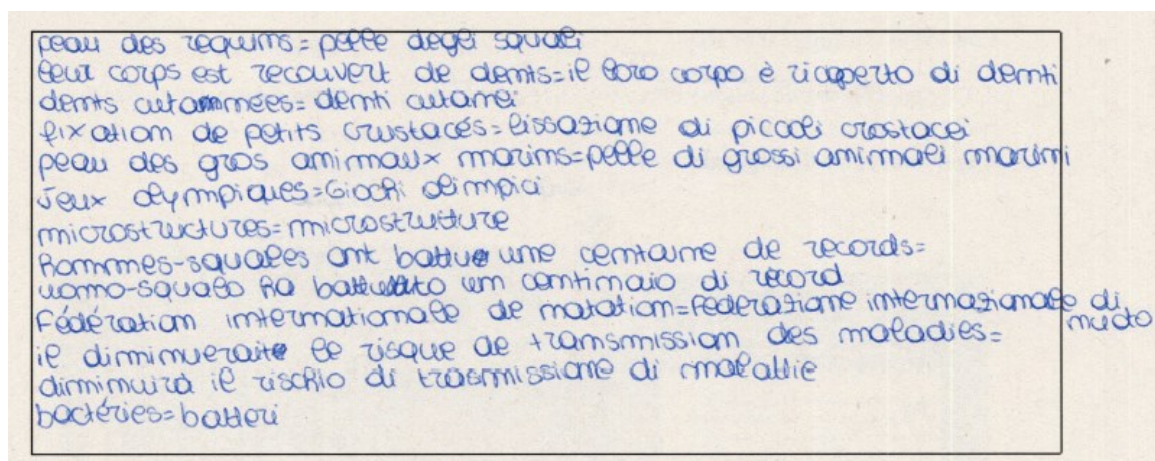


Figure 4 Extrait de la copie du test de sortie, élève LA1

En ce qui concerne la compréhension du texte, deux passages ont été compliqués à comprendre pour les élèves.

LA1 : « Aux Jeux olympiques de 2008 un nageur est devenu un homme-requin parce qu'il réussit à battre de nombreux records. »

Ici, l'élève, ainsi que l'article, fait référence aux Jeux olympiques de 2008 et aux combinaisons de nage utilisées lors de ces olympiades et imitant la peau du requin. Les auteurs de l'article ont utilisé l'expression « homme-squales » pour parler des nageurs vêtus de ces combinaisons tandis que l'élève a cru que ce surnom avait été attribué à cause des records battus. Cet exemple montre bien que l'élève a su identifier certains mots comme étant des mots-clés et avoir une idée générale du propos, mais le degré de compréhension n'était pas suffisant pour dégager le sens de la phrase. Nous pouvons constater qu'il y a eu une tentative de construction du sens grâce au cotexte, mais qu'elle fut infructueuse.

Les exemples suivants montrent le même phénomène.

LA1 (en parlant de la structure de la peau du requin) : « *un autre avantage [...] est d'attirer plus facilement les petits crustacés qui forment la peau des animaux marins.* »

LA12 : « *[...] des petits parasites [...] réussissent à s'attacher à lui sans le risque qu'ils se détachent.* »

LA17 : « *Les dents qui recouvrent la peau des requins] ont de nombreuses utilités dont la principale est pour se protéger des prédateurs ou des parasites.* »

LA15 : « *Ces dents servent aussi à piéger les crustacés, sans leur laisser d'issue.* »

Dans ces exemples, nous retrouvons une compréhension de l'idée générale, grâce à la présence de termes comme *crustacés*, *bactéries* ou *s'attacher* mais la non-compréhension de certains mots ne permet pas de comprendre complètement le sens de l'extrait. L'extrait en question est le suivant :

« *Autre bénéfice de ces dents cutanées : leur profil déchiqueté empêche la fixation de petits crustacés et autres parasites qui colonisent habituellement la peau des gros animaux marins [...].* » (Blanchart & Corlet, 2019)

L'élève LA1 a identifié que le texte expliquait un avantage de la peau des requins, mais elle n'en a visiblement pas saisi le sens précis. De plus, de sa mauvaise compréhension de ce passage naît une incohérence de sens. L'élève LA12 a compris l'inverse de ce qui est expliqué dans l'article, tout comme l'élève LA15. L'élève LA17 a compris que la peau des requins joue un rôle défensif, mais a quelque peu extrapolé le propos du texte.

La deuxième partie de l'article fut plus compliquée à comprendre pour les élèves, et ce à cause d'un passage précis. Cette seconde partie décrit deux applications humaines inspirées de la peau des requins. Premièrement, l'utilisation aux Jeux olympiques de Pékin

de combinaisons de nages dotées de structures imitant la peau des requins et permettant aux nageurs d'aller beaucoup plus vite. Deuxièmement, une société qui, en 2016, a développé un revêtement mural doté de microdents qui diminuerait le risque de transmission des maladies et qui pourrait être installé dans les hôpitaux. Ce sont donc deux exemples distincts de biomimétisme. Pour marquer l'enchaînement entre ces deux exemples, les auteurs de l'article ont utilisé l'expression « *dans un autre registre* » et la majorité des élèves ne l'ont pas comprise, car elle n'est pas du tout transparente pour un public italoophone. Ainsi, pour plusieurs élèves, ces deux informations faisaient partie du même exemple.

Exemples :

LA2 : « *Elles (les microdents) ont la fonction de diminuer le risque de contracter certaines maladies des piscines.* »

LA3 : « *En 2016, une société révéla que les combinaisons qui avaient ces microstructures diminuaient le risque de transmission des bactéries qui se posent sur les murs.* »

LA6 : « *En 2016, la société Sharklet déclara que l'usage de ces combinaisons diminue la probabilité de contracter certaines maladies.* »

LA7 : « *Une étude de 2016 démontre que les microstructures présentes sur la peau des requins diminuent la transmission de maladie.* »

LA8 : « *[...] la société Sharklet a créé des hôpitaux pour requins pour réduire le risque de maladie [...]* »

LA9 : « *Cette technique (les combinaisons des JO de 2008) fut interdite par la fédération internationale de natation. Par conséquent en 2016 la société Sharklet a remis au point un nouveau revêtement.* »

LA10 : « *[...] en 2010 la fédération internationale de la nation (sic) a interdit cet effet, par conséquent en 2016 une société a mis au point un autre effet qui diminue le risque de contracter des maladies et des bactéries.* » Ici, il y a même une double erreur. En plus de ne pas comprendre que ce sont deux exemples distincts, l'élève a confondu *natation* et *nation* ce qui crée une incohérence.

LA12 : « *[...] en 2016, quand la société Sharklet a dit que cette combinaison peut diminuer le risque de transmission de maladies, surtout au contact avec les bactéries.* »

LA14 : « *En 2016, la société "Sharklet" demande de ne plus imiter la peau des requins. Cela diminuera le risque de transmission de maladies et de bactéries.* »

Dans sa copie, l'élève LA14 a mis en évidence certains mots de ce passage (*imitent, diminuerait, risque, transmission des maladies, bactérie*), mais n'a visiblement pas réussi à en comprendre le sens malgré une compréhension d'une partie du vocabulaire important. Cette même élève n'avait d'ailleurs pas non plus compris le passage parlant de l'avantage antibactérien de la peau des requins plus tôt dans le texte.

LA17 : « *En 2016 la compagnie "Sharklet" a modifié la combinaison pour la rendre plus sûre et utilisable.* »

3.2.2.2. Groupe expérimental

Dans les copies du groupe expérimental, nous avons retrouvé les mêmes soucis de compréhension que dans les copies du groupe contrôle.

Dans les exemples ci-dessous, nous pouvons constater que les élèves n'ont pas suffisamment compris, voire pas du tout dans certains cas, l'information transmise dans l'article malgré l'identification du vocabulaire important. Toutefois, on remarque qu'ils se sont aidés du cotexte pour tenter de comprendre le texte, même si la compréhension n'a pas totalement abouti.

EU3 : « *Ces "dents" offrent de nombreux bénéfices, par exemple elles correspondent à une plus grande résistance pour les requins, étant leurs prédateurs* »

EU5 : « *[...] grâce à ces écailles, ils ne font pas filtrer dans leur corps d'éventuels parasites ou crustacés à la différence des baleines, par exemple.* »

EU6 : « *Il peut sentir les différents mouvements et cela l'aide à chasser, il a une plus grande résistance [...]* »

EU11 : « *Cependant la peau des requins est très sensible aux maladies, en fait ils peuvent en attraper beaucoup. Ces maladies peuvent être causées par les microstructures.* »

EU12 : « *En outre, il dit que autour de l'animal il y a des petits mollusques ou crustacés qui lui tournent autour.* »

EU21 : « *Un autre bénéfice pour eux est la chasse aux crustacés [...]* »

En ce qui concerne la compréhension de la deuxième partie du texte, nous faisons les même constatation que pour le groupe expérimental. L'expression « *dans un autre registre* » a de nouveau été un obstacle à la compréhension. Certains ont compris l'inverse de ce qui est dit dans l'article ou bien ils ont mélangé les deux informations et ils ont tenté de les lier. L'exemple de l'élève LA12 nous interpelle sur sa compréhension du texte. Celui-

ci a correctement traduit « *Jeux olympiques* », mais a eu une interprétation fantaisiste de l'information. Il nous semble donc qu'il n'a pas fait appel à sa culture générale et qu'il n'a pas réfléchi, ou pas eu le temps de réfléchir, à la cohérence de ce qu'il écrivait.

EU1 : « *En 2016 une société a conçu un système de paroi qui imite la structure de la peau des requins, ainsi le risque de transmission des maladies qui dérivent des bactéries qui se fixent sur les murs des bassins.* »

EU2 : « *[...] sur l'homme cela a plus d'effets négatifs par rapport aux animaux comme les bactéries qui s'infiltrent sous des parties de peau et qui peuvent amener à la création de maladies cutanées.* »

EU9 : « *[...] grâce à cette "technologie" (les combinaisons de natation) des couvertures ont été développées pour réduire le risque de transmissions de certaines maladies.* »

EU12 : « *Une série de Jeux olympiques, effectués différentes années (2008/2010/2016), c'est-à-dire des compétitions entre homme et requin [...]* »

EU13 : « *En 2016 une autre association de natation a reconstruit un hôpital et d'autres structures pour la santé, pour soigner les maladies.* »

EU15 : « *En 2016 la société Sharklet a dit qu'il était plus sûr de ne plus les utiliser pour ne pas transmettre de bactéries.* »

D'autres élèves ont identifié qu'il s'agissait de deux exemples différents, mais n'ont pas identifié *diminuerait* comme du conditionnel et n'ont donc pas compris que ce revêtement mural n'était pas encore utilisé dans les hôpitaux.

EU5 : « *On a aussi vu qu'en 2016 que ces microstructures ont permis une plus faible transmission de maladies.* »

EU6 : « [...] *en 2016 un hôpital a été recouvert de microstructures comme celles des requins [...]* »

EU19 : « *En 2016 ils ont essayé de recouvrir les murs d'un hôpital avec un matériau qui imitait la peau des requins [...]* »

Nous souhaitons mettre en avant l'élève EU7 qui a particulièrement compris ce passage et a su faire la distinction entre les deux exemples, comme le prouve sa rédaction.

EU7 : « *Ces deux propriétés importantes des petites dents sont également exploitées par l'homme qui ne les possède pas naturellement. Un exemple sont les combinaisons avec des microstructures similaires, ensuite interdites parce que trop avantageuses, ou bien les revêtements pour hôpitaux, qui limitent la transmission des maladies, profitant du même principe de la peau des requins.* »

Il nous semblait important de signaler que ce sont principalement les passages sur la fonction antibactérienne de la peau des requins et le lien entre les deux exemples (les combinaisons de nage et le revêtement mural antibactérien) qui ont été compliqués à comprendre pour une partie des élèves des deux groupes. Le reste de l'article décrivant la structure de la peau du requin, l'avantage que cette structure représente pour sa vitesse de nage et l'anecdote sur les Jeux olympiques de Pékin a été compris par la majorité des élèves. D'ailleurs, un passage aurait également pu être compliqué à comprendre à cause de l'utilisation de l'expression « *finir en lambeaux* », mais plusieurs élèves en ont compris le sens et ont été capables de la transposer en italien. Certains élèves n'ont d'ailleurs pas mis cette information dans leur résumé. Nous ne pouvons qu'émettre l'hypothèse qu'ils aient choisi de ne pas l'y inscrire par mécompréhension ou bien parce qu'ils ne la trouvaient pas importante.

L'extrait en question est le suivant (Blanchart & Corlet, 2019) :

« Elles sont (les dents cutanées des requins) toutes courbées dans le sens du mouvement du prédateur – pointe vers l'arrière –, de sorte que, si vous promeniez votre main sur le flanc d'un squalo de la tête vers la queue, sa peau vous paraîtrait bien lisse. **Mais répétez le geste en sens inverse et votre peau finira en lambeaux.** »

Voici quelques exemples, tirés des copies d'élèves des deux groupes, de différentes manières de retranscrire cette information. Ces exemples montrent qu'ils ont compris le texte, sûrement à des degrés différents, et qu'ils ont su s'approprier l'information.

EU3 : « [...], mais si, au contraire, on le fait dans la direction opposée, **on se fait mal.** »

EU4 : « [...], mais si on le fait en sens inverse, **on peut se couper.** »

EU16 : « [...] si l'on passe la main sur le flanc d'un requin, dans un sens on percevra la surface lisse, **de l'autre on se coupera.** »

LA3 : « [...] ces écailles peuvent être coupantes parce que si l'on passe la main de la queue vers la tête, **on se retrouve avec la main tailladée [...]** »

LA5 : « [...] tandis que si on bouge la main du côté inverse, **on se coupera à cause de ces "dents" qui sont très effilées.** »

LA8 : « [...] si nous répétons le même geste en sens inverse, **nous la sentirons pleine de petites dents** »

LA10 : « [...] dans la direction inverse, **on sentira la peau “rugueuse”**, à cause de la présence de nombreuses petites écailles. »

LA16 : « Si au contraire vous essayez de la toucher dans le sens opposé, **votre peau se lacèrera**. »

3.3. Retour sur les entretiens

Les entretiens dirigés que nous avons fait passer à quatre de nos élèves ont été très intéressants. Ils nous ont permis de comprendre leur rapport au français et aux cours de langues vivantes. Nous les avons également questionnés sur l'utilisation qu'ils faisaient de l'italien ou d'autres langues pour arriver à comprendre les textes. Nous avons également parlé des stratégies de compréhension qu'ils et elles avaient utilisées pour saisir le sens des textes vus en cours et nous comprendre. Nous avons également interrogé les deux élèves de la *prima europeo*, le groupe expérimental, sur l'intercompréhension et la méthode des sept tamis. Nous présenterons nos constatations nées de ces entretiens selon un ordre thématique.

Pour des raisons de facilité et afin d'anonymiser les participants de nos entretiens, nous utiliserons uniquement leurs prénoms. Les quatre élèves avec qui nous avons fait ces entretiens sont Stella et Marta, élèves de *prima linguistica*, ainsi que Ottavia et Luca, élèves de *prima europeo*. Afin que les élèves se sentent à l'aise et puissent s'exprimer clairement, ces entretiens se sont déroulés en italien. Nous avons donc traduit leurs réponses lorsque nous utilisons des extraits. Toutes les transcriptions des entretiens se trouvent dans l'annexe 4.

3.3.1. Rapport au français

Parmi nos quatre participants, Luca et Stella étaient débutants. Ces deux élèves ont tous deux commencé les cours de français en septembre 2021. Pour Marta et Ottavia, cette année scolaire 2021/2022 était leur quatrième année de français à l'école. De plus, Marta, Luca et Ottavia sont régulièrement en contact avec des francophones en dehors de l'école.

Marta : « *Alors, ma maman a étudié en France donc de temps en temps, elle me parle en français, aussi l'été je vais en France depuis que je suis née donc je peux m'entraîner.* »

Luca : « *J'étudie le français depuis cette année [...]. Mais j'ai déjà eu la possibilité d'entendre, surtout par ma mère parce qu'elle l'a assez bien étudié.* »

Taddeo : « *Est-ce que parfois elle te parle français à la maison ?* »

Luca : « *Non, seulement quand il nous arrive d'aller en vacances en France.* »

[...]

Luca : « *[j'ai] aussi la possibilité de m'entraîner avec nos voisins à la mer qui sont français.* »

À la question « *Est-ce que tu connaissais déjà un peu de français avant (de commencer à l'étudier). [...] Est-ce que tu as de la famille qui parle français ou vas-tu en vacances en France ?* » Ottavia répond ceci :

Ottavia : « *De famille non, mais j'ai une maison en France, près de Nice, et j'y vais chaque année donc plus ou moins.* »

En plus de se rendre régulièrement en France pour les vacances, ces trois mêmes élèves écoutent de la musique et parfois lisent des livres et regardent des films francophones. Ottavia écoute des chansons en français. Marta lit et regarde parfois des films français. Luca, lui, aime bien écouter Indila et Stromae, à propos de la musique en français il dit : « *les chansons m'ont aidé parce que, grâce au texte, la prononciation me permettait de mieux lire le français.* »

Nous avons donc trois élèves qui étaient déjà familiers avec la langue française, et Stella qui n'avait jamais eu de cours de français avant cette année-là.

3.3.2. Les stratégies de compréhension

Nous étions curieux de savoir comment les élèves avaient fait pour comprendre les textes des tests d'entrée et de sortie ainsi que ceux vus en cours. Ce qui est ressorti des réponses est l'importance de lire le texte plusieurs fois afin de pouvoir en saisir le sens.

Stella (à propos de l'article de *Science et Vie Junior*) : « *je l'ai lu quelques fois parce que la première fois que je l'ai lu, je n'avais pas bien compris. Puis je l'ai lu une seconde fois, j'ai souligné les mots les plus importants [...]* »

Marta à propos des textes du test de sortie : « *Non, j'ai dû les relire, surtout le second. [...] j'ai eu de la difficulté, mais plus parce que je ne comprenais pas le lien entre une partie du texte et l'autre.* »

Luca : « *Celui des requins j'ai dû vraiment le relire deux ou trois fois parce que je ne réussissais pas à le comprendre [...]* »

Nous remarquons dans ces réponses l'importance de la première lecture qui permet de se familiariser avec le texte, mais également l'importance accordée à la deuxième lecture, qui permet de rentrer un peu plus dans le texte, et à l'identification des mots-clés. La réponse de Marta nous montre la difficulté ressentie pour comprendre que les deux exemples présentés dans l'article sur les requins étaient deux exemples distincts. Ottavia ne nous a pas précisé si elle avait senti le besoin de lire les textes plusieurs fois.

Marta et Luca, en plus de lire plusieurs fois les textes, nous ont expliqué avoir analysé le texte phrase par phrase, voire mot à mot.

Marta (en parlant de la compréhension de texte durant les cours) : « *La chose qui m'a le plus aidé ça a été de les lire phrase par phrase, tous ensemble et ainsi s'arrêter sur chaque particularité de la phrase.* »

Luca : « [...] en l'analysant mot à mot et phrase par phrase, j'ai réussi à presque tout comprendre, pas complètement, mais presque tout le texte. »

Un autre élément important dans la compréhension des textes a été l'utilisation des éléments extratextuels et du cotexte. Les quatre élèves interrogés nous ont dit avoir utilisé les illustrations de l'article sur les requins pour en comprendre le sujet. L'utilisation du cotexte a également été importante afin de comprendre le vocabulaire inconnu.

Ottavia : « J'ai associé certains mots comme "Jeux olympiques" ou "microstructures" et je savais déjà que "le requin" c'est "lo squalo". »

Taddeo : « Par rapport au vocabulaire, les mots qui t'ont aidée étaient des mots que tu connaissais déjà ? »

Stella : « Non, je n'en connaissais pratiquement aucun. C'est pour ça que je l'ai lu quelques fois et que j'ai cherché à comprendre. Dans le sens... par exemple... je connaissais certains mots et je cherchais à les associer. [...] Je les (les mots inconnus) ai associés aux mots que je connaissais. »

Marta : « Simplement, par exemple "requin" [...], si j'avais vu ce mot seul sans images, sans contexte, je n'aurais pas compris. Mais, subitement, m'est venu en tête que cela pouvait être lo squalo. Tant par les images que par le contexte et quand un autre mot était utilisé, "le squalo". Et donc je l'ai compris. »

Avec cette déclaration de Marta, nous pouvons observer tout un ensemble d'éléments qui peuvent être exploités dans la compréhension d'un texte : les éléments extratextuels avec les illustrations, le contexte et le cotexte. Tout cela lui a permis de trouver la signification de *requin* grâce à un transfert intralinguistique. Elle a compris d'elle-même que *requin* et *squale* étaient des synonymes et cela a confirmé son idée.

3.3.3. L'utilisation de l'italien et d'autres langues

Un des principes de base de l'intercompréhension est la proximité entre les langues. Nous voulions savoir si les élèves avaient exploité cette proximité entre le français et l'italien. Bien évidemment, avec l'utilisation de l'intercompréhension dans le groupe expérimental, nous avons explicitement travaillé l'utilisation de la parenté entre le français et l'italien, mais nous souhaitions savoir comment les élèves l'avaient exploitée.

Pour Ottavia et Luca, l'italien leur a été utile pour l'identification du vocabulaire.

Ottavia : « *Cela m'a aidée quand je devais choisir [...] les mots les plus importants pour la compréhension du texte et donc j'ai choisi les mots-clés dont je connaissais déjà la traduction en italien.* »

Luca : « *Ma connaissance de l'italien m'a aidé parce que je pense avoir une grande quantité de mots, je connais pas mal de mots. Pas non plus énormément, mais ceux que je connais me suffisent pour savoir parler. C'étaient des mots assez simples, ceux du texte, mais c'étaient des mots à connaître qui permettaient de comprendre ce texte.* »

Les propos de Luca nous montrent qu'il a conscience du bagage de vocabulaire qu'il possède et qu'il s'en est servi pour comprendre les différents textes.

Marta nous a expliqué s'être appuyée sur d'autres similitudes entre le français et l'italien, notamment syntaxiques et phonologiques.

Taddeo : « *Quelles sont ces choses que tu trouves similaires ?* »

Marta : « *Alors, par exemple, la syntaxe, la composition des phrases et puis certains mots ont le même son.* »

Stella, en plus de parler italien, parle également le portugais et cette connaissance de deux langues romanes lui a été utile pour comprendre les textes. Elle a ainsi pu faire de la comparaison interlangues entre les deux systèmes qu'elle possède et le français.

Stella : « [...] étant portugaise, il y a certains mots qui sont similaires [...] durant les leçons ça ne m'a pas tant aidé, mais il y avait quelques mots dans le second texte qui m'ont aidé. »

Lorsque nous avons commencé l'entretien avec Stella, elle nous a tout d'abord répondu en français et sa réponse montre l'utilisation qu'elle fait de l'italien.

Stella : « Je m'appelle Stella, j'ai 14 ans et je fréquente la première LA. »

L'utilisation du verbe *fréquenter* est un calque direct du verbe italien *frequentare* qui, dans ce contexte, signifie *étudier* ou *être en n^e année*. Cette réponse est un bon exemple de transfert interlinguistique et de l'utilisation de la langue première.

Les quatre élèves interrogés ont tous commencé le latin lors de cette année 2021, Ottavia et Luca ont en plus le grec dans leur programme, nous leur avons donc demandé, même s'ils sont débutants, si les langues anciennes avaient pu les aider.

Pour Stella et Ottavia, le latin ne leur a pas été utile. Ottavia s'est beaucoup plus servie de l'italien et Stella trouvait que, avec ce qu'elle avait étudié depuis septembre, il n'y avait pas de ressemblance.

À l'inverse, pour Luca et Marta, le latin leur a été utile, mais de façon différente. Luca s'est servi du latin comme une langue supplémentaire pour la compréhension du vocabulaire, tandis que Marta s'est servie de la logique d'analyse de la langue qu'elle a acquise grâce au cours de latin.

Luca : « Je pense plutôt le latin que le grec, parce que le grec je l'associe plutôt à l'italien. Mais le latin oui, pour plusieurs mots parce que par assonance, ils sont similaires. »

Marta : « Pour le moment, je ne crois pas que le latin en lui-même m'ait beaucoup aidée à comprendre des textes en français, mais ce qui sert le plus est la préparation pour apprendre le latin. Par exemple, nous avons beaucoup étudié, beaucoup travaillé sur la syntaxe de la phrase, la grammaire, sur l'analyse logique et donc je crois que cela m'a aidé dans les autres langues. »

3.3.4. L'utilisation de l'intercompréhension et des Sept tamis

Nous avons demandé à Luca et Ottavia ce qu'ils pensaient de la méthode des sept tamis, s'ils trouvaient que c'était une méthode pertinente à utiliser dans un cours de langue et s'ils allaient continuer à appliquer les stratégies vues lors des leçons dans le reste de leur parcours.

Pour Luca, les tamis sont un instrument efficace parce qu'ils permettent « *de comprendre beaucoup de mots* », mais ils ne peuvent pas suffire. Pour des apprentissages comme de la grammaire ou de la conjugaison, Luca juge nécessaire d'avoir des leçons plutôt théoriques.

Pour Ottavia, l'intérêt de l'utilisation de l'intercompréhension et de la méthode des sept tamis réside dans le fait d'observer les similitudes entre les langues et de les réutiliser pour la compréhension.

Ottavia : « Ça a été très utile pour comprendre et aussi très intéressant à voir parce que je ne savais pas toutes ces choses. C'est intéressant de voir les associations qui existent entre les langues parce qu'on apprend que l'italien et le français sont des langues qui viennent du latin, mais sur une base pratique on ne fait jamais ces associations [...] »

À la question « *Penses-tu que tu utilisais l'intercompréhension de façon inconsciente avant mes leçons ?* » Ils nous ont répondu ceci :

Luca : « *Oui, et ce moyen m'a beaucoup aidé à comprendre plus de mots parce qu'avant, par exemple, les mots qui étaient très semblables à l'italien, je réussissais à les*

comprendre. Plus que tout, cela m'a permis d'en découvrir de nouveaux et d'amplifier mon lexique français. »

Ottavia : *« oui, quand je suis en France, si je dois aller chercher le pain ou quelque chose, quand j'entends parler même si je ne comprends pas certains mots, je cherche à les comprendre en les associant à l'italien et il y a le contexte qui peut aider également. »*

Tous deux nous ont également affirmé qu'ils pensaient continuer à utiliser la méthode des tamis dans la suite de leur cours de français.

3.3.4. Le rapport aux cours de langues

Tous sont d'accord pour dire qu'ils apprennent beaucoup plus en étant actifs, mais reconnaissent l'intérêt de session de cours plus magistrale pour l'enseignement de la grammaire, par exemple. Tous ont apprécié l'expérience en immersion complète parce que cela leur a permis de travailler la conversation. Stella nous a dit avoir l'impression de comprendre plus, tout comme Ottavia pour qui *« entendre continuellement parler français [l'a] aidée à mieux comprendre et à mieux retenir les choses [...] »*

Enfin, nous avons interrogé les élèves sur leur rapport à l'erreur et tous nous ont dit qu'ils préféreraient être plus actifs, avoir la possibilité de tenter des choses, éventuellement se tromper et comprendre pourquoi ils se sont trompés avant d'avoir une explication grammaticale.

3.3.5. Synthèse des entretiens

Ces entretiens furent très intéressants, car nous avons pu observer que les techniques mises en place par les élèves pour comprendre les textes (l'utilisation de la proximité entre français et italien, les stratégies de lecture et l'utilisation d'autres langues) étaient les mêmes tant pour les élèves du groupe expérimental que pour les élèves du groupe contrôle. L'avantage, pourrait-on dire, des élèves du groupe expérimental est peut-être d'avoir pu conscientiser ces processus et de découvrir de nouvelles correspondances à utiliser.

3.4. Limites de l'expérience et possibilités d'amélioration

Notre expérience s'étant déroulée il y a plus de deux ans et demi, nous avons pu prendre du recul quant à son élaboration et à son déroulement. De plus, par l'expérience professionnelle que nous avons acquise dans l'enseignement durant ces deux ans et demi, nous avons un regard plus critique et éclairé sur ce que nous aurions pu et dû faire durant notre expérience.

3.4.1. Durée de l'expérience

La première critique que nous pouvons faire quant à notre expérience est sa durée. En effet, nous avons passé huit heures de cours en compagnie de chaque groupe et cela ne nous semble pas suffisamment conséquent pour exploiter le plein potentiel d'une méthode d'intercompréhension. Nous pensons qu'il aurait fallu au moins seize heures dans chaque groupe afin de pouvoir exploiter le plein potentiel des textes et de la méthode d'intercompréhension.

3.4.2. Choix des textes

Lorsque nous avons élaboré notre expérience, nous avons d'abord fait les tests en utilisant des articles et des textes relativement longs, en nous inspirant de plusieurs méthodes d'intercompréhension (EuroComRom et Eurom5 principalement). Cependant, lorsque nous avons élaboré nos séances de cours, nous avons dû nous mettre d'accord avec monsieur Di Bernardini afin que notre expérience s'insère de façon cohérente dans son programme. Cela nous a limités dans le choix des textes, car nous devions trouver des textes en rapport avec la matière que nous devions voir lors des leçons. Ainsi, nous avons dû faire le choix d'utiliser des textes qui n'étaient pas forcément des documents authentiques, car il n'était pas toujours possible de trouver des documents pertinents et en rapport avec le thème de la leçon.

3.4.3. Traces écrites des élèves

Lors de notre expérience, nous avons beaucoup demandé aux élèves des deux groupes de nous expliquer oralement leur cheminement mental lors de la lecture des textes, mais nous ne leur avons pas demandé d'effectuer ce travail par écrit. Cela s'explique par la brièveté des séances, car nous n'avions jamais deux périodes de cours consécutives avec nos classes et cela ne permettait pas forcément de nous consacrer autant de temps que nous

aurions voulu à la compréhension écrite. De plus, nous devions voir la matière demandée par monsieur Di Bernardini, ce qui réduisait encore la possibilité de travailler chaque texte de façon exhaustive. Nous sommes persuadés que si nous avions eu une trace écrite du travail de compréhension des élèves, cela aurait encore nourri notre réflexion quant aux résultats obtenus.

3.4.4. Les tests d'entrée et de sortie

En ce qui concerne les tests d'entrée et de sortie, nous avons fait le choix d'un premier exercice de compréhension simple, car nous pensions que cela leur permettrait de rentrer « en douceur » dans le test et de se conditionner à devoir comprendre un texte d'un certain niveau en langue étrangère. Cependant, a posteriori, nous aurions plutôt dû limiter ces tests uniquement à l'exercice de résumé. En effet, compte tenu de la structure de ce second exercice divisé en différentes consignes, il aurait été plus pertinent de leur laisser la totalité de l'heure de cours pour se consacrer à celui-ci.

De plus, lors du test d'entrée, la consigne de la première partie de l'exercice de résumé manquait quelque peu de clarté. Nous leur demandions de lire le texte et de noter les mots qu'ils reconnaissaient avec leur traduction en italien. Lors des tests, nous leur avons précisé oralement et en italien qu'ils devaient écrire uniquement les mots qu'ils reconnaissaient et qui leur semblaient importants pour comprendre les textes, mais nous aurions tout de même dû mettre cette consigne par écrit. Ainsi, certains élèves ont perdu du temps en inscrivant absolument tous les mots qu'ils reconnaissaient, y compris les différentes conjonctions et autres mots-liens.

Ce manque de clarté dans la consigne a ainsi fait perdre du temps à certains élèves qui n'ont pas pu faire correctement leur résumé malgré une connaissance relativement élevée du vocabulaire. C'est pourquoi, pour le test de sortie, nous avons modifié la consigne en précisant bien ce que nous attendions d'eux et nous avons remarqué que certains élèves qui avaient inscrit énormément de mots lors du premier texte en ont inscrit beaucoup moins, comme s'ils avaient économisé leurs moyens afin de se concentrer sur les mots importants.

Bien que nous ayons modifié la consigne entre les deux tests, il nous semblait important de signaler ce manque de clarté dans la consigne du premier test.

3.4.5. L'évaluation des tests

Un autre aspect de notre expérience qui mériterait d'être repensé est l'évaluation des tests. Nous avons fait le choix d'évaluer l'exercice de résumé sur dix, cependant nous aurions pu élever la cote de l'exercice à vingt. Cela nous aurait permis une plus grande nuance dans la correction et nous aurions pu sûrement mieux observer l'évolution des élèves. Évaluer l'exercice de résumé sur vingt plutôt que sur dix aurait également permis de diminuer le poids du premier exercice dans le calcul des moyennes. En effet, comme ce premier exercice était évalué sur sept points, celui-ci valait presque autant que le second. Compte tenu du peu d'intérêt que nous avons accordé à ce premier exercice dans notre analyse, les résultats de celui-ci n'étant pas forcément intéressants à analyser, nous regrettons l'importance de celui-ci dans le calcul des moyennes.

Conclusion

Ce mémoire a pour but de déterminer la pertinence de l'intercompréhension écrite dans le cadre d'un cours de français pour élèves débutants. Après notre expérience, nous pouvons proposer des pistes de réflexions quant à l'élaboration d'un parcours d'intercompréhension écrite.

En ce qui concerne les bénéfices de l'utilisation de l'intercompréhension écrite pour les élèves de première année de lycée, nous ne sommes pas en mesure de certifier que la progression observée dans le groupe expérimental soit le résultat de l'utilisation de l'intercompréhension. Nous ne pouvons pas non plus affirmer que ne pas avoir utilisé l'intercompréhension soit l'explication de la baisse des résultats du groupe contrôle. Cependant ce sont tout de même des résultats intéressants et encourageants.

Compte tenu de la durée réduite de notre expérience, de l'échantillon limité et de l'observation des résultats d'un exercice unique, il est difficile d'observer une vraie évolution. Pour ces raisons, il faudrait faire une expérience sur un temps plus long, tout un trimestre par exemple, avec plus d'élèves et plus d'évaluations pour avoir plus de données à comparer. Il pourrait être intéressant d'observer l'évolution d'élèves d'âges différents et de travailler avec des classes du primaire et du secondaire.

Cependant, les résultats et les évolutions observées sont des pistes qui méritent d'être explorées. Le but d'une méthode d'intercompréhension est d'outiller les élèves et de réussir à leur faire prendre conscience qu'ils possèdent tout un bagage de connaissances qu'ils peuvent exploiter pour réussir à comprendre des textes d'un niveau élevé. Comme nous l'avons constaté dans nos entretiens, les élèves des deux groupes nous ont dit utiliser des stratégies d'intercompréhension. Peut-être que la méthode que nous avons utilisée a permis aux élèves du groupe expérimental de passer d'un travail de compréhension fait « *à l'intuition* » à un travail méta-réflexif et au développement d'une capacité métalinguistique.

Toutefois, les élèves des deux groupes ont donné des retours positifs de l'expérience. Parce que nous avons utilisé presque exclusivement le français durant nos heures de cours, ils ont eu l'impression de mieux progresser, de devoir faire preuve d'une écoute active pour comprendre le cours. Les élèves ont également apprécié le fait d'être

dans un contexte interproductif, car ils se sentaient plus à l'aise de répondre en français, sachant qu'ils pouvaient utiliser l'italien. Les entretiens nous ont également permis d'en apprendre plus sur les envies et les attentes des élèves quant à un cours de langue. Ils ont envie d'être actifs, d'avoir des cours participatifs, en contexte, mais avec tout de même une base théorique pour l'acquisition de savoirs plus techniques. De plus, la recherche a montré que l'utilisation de l'intercompréhension permet de réduire la lathophobie chez les élèves. C'est là que l'utilisation de l'intercompréhension prend tout son sens. En développant les capacités de compréhension orale et écrite, en immergeant les élèves dans la langue-cible, en diminuant la peur de commettre des erreurs et en leur permettant de recourir à la langue première mais en les encourageant, nous sommes convaincus que cela peut être bénéfique pour les savoir-faire de production écrite et orale.

Cette expérience a montré des pistes pour inclure l'intercompréhension écrite dans un cours de secondaire. Il faut être très vigilant quant au choix des supports et trouver un juste milieu pour correspondre aux programmes et à la matière qui doit être enseignée. Cependant, il faut également que les programmes changent pour prendre en considération les approches plurielles dont fait partie l'intercompréhension parce qu'actuellement, pas toujours aisé d'inclure cela dans un programme de langue. Nous sommes conscients des limites de notre expérience mais nous pensons avoir pu contribuer à l'élaboration de pistes pour l'utilisation de l'intercompréhension en milieu scolaire et pour une didactique plurilingue. Ce qui va de pair avec les idéaux européens de développement du multilinguisme et de promotion de l'interculturalité.

Bibliographie

- Blanchart, J., & Corlet, T. (2019). Nager sans faire de vagues. *Science et Vie Junior*, 361, 49.
- Blanche-Benveniste, C., & Valli, A. (1997). *L'intercompréhension : Le cas des langues romanes*.
- Caddéo, S., & Jamet, M.-C. (2013). *L'intercompréhension, une autre approche pour l'enseignement des langues*. Hachette français langue étrangère.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meissner, F.-J., Schröder-Sura, A., & Noguerol, A. (2007). *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.
- Conseil de l'Europe. (2021). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire*. Conseil de l'Europe.
- Dabène, L. (1995). Apprendre à comprendre une langue voisine, quelles conceptions curriculaires ? *Etudes de linguistique appliquée*, 98, 103-112.
- Degache, C. (1997). Développer l'intercompréhension dans l'espace linguistique roman : Le programme Galatea/Socrates. In *Assises de l'enseignement du et en français, séminaire de Lyon* (p. 23-25). AUPELF-UREF.
- Degache, C. (2004). Interactions asynchrones et appropriation dans un environnement d'apprentissage collaboratif des langues (Galanet). *Repères et applications*, IV, 33-48.

- Doyé, P. (2004). A methodological framework for the teaching of intercomprehension. *The Language Learning Journal*, 30(1), 59-68.
<https://doi.org/10.1080/09571730485200241>
- Doyé, P. (2005). *L'intercompréhension, guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe—De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/1-intercomprehension/1680874595>
- Escudé, P., & Janin, P. (2010). *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. CLE international.
- EuRom5. (2012). *EuRom5—Chi siamo?* Eurom5.com.
<http://www.eurom5.com/p/chisiamo/info>
- European Education and Culture Executive Agency. (2023). *Cifre chiave dell'insegnamento delle lingue a scuola in Europa : Edizione 2023*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/610861>
- Evenou, G. (2016). L'intercompréhension entre langues romanes, levier d'un dialogue interculturel respectueux de la diversité linguistique. *Hermès*, n° 75(2), 68-77.
<https://doi.org/10.3917/herm.075.0068>
- Meissner, F.-J., Meissner, C., Klein, H., & Stegmann, T. (2004). *EuroComRom - les sept tamis : Lire les langues romanes dès le départ ; avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension*. Shaker.
- Melo-Pfeifer, S. (2014). Intercomprehension between Romance Languages and the role of English: A study of multilingual chat rooms. *International Journal of Multilingualism*, 11(1), 120-137. <https://doi.org/10.1080/14790718.2012.679276>
- Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2018). *Scuola secondaria di secondo grado*.
<https://www.miur.gov.it/scuola-secondaria-di-secondo-grado>

- Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2023a). *Esabac*. Ministero dell'Istruzione e del Merito. <https://www.miur.gov.it/web/guest/esabac>
- Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2023b). *Scuola secondaria di secondo grado e leFP - Liceo Linguistico*. Unica. <https://unica.istruzione.gov.it/it/orientamento/guida-alla-scelta/dal-sistema-integrato-0-6-anni-al-secondo-ciclo-di-istruzione/scuola-secondaria-di-secondo-grado/licei/linguistico#topContentTabs>
- Ollivier, C. (2013). Tensions épistémologiques en intercompréhension. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 10(1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.1485>
- Ruggia, S., & Vanni, L. (2021). DeepFLE: la plateforme pour évaluer le niveau d'un texte selon le CECRL. *Dialogues et cultures*, 66, 235-254.
- Saccardo, D. (2016). La politica linguistica nella scuola italiana [PDF]. In *SAIL*. Università Ca' Foscari Venezia, Italia. <https://doi.org/10.14277/6969-072-3/SAIL-7-2>
- Santos Alves, S., & Mendes, L. (2006). Awareness and Practice of Plurilingualism and Intercomprehension in Europe. *Language and Intercultural Communication*, 6(3-4), 211-218. <https://doi.org/10.2167/laic248.0>
- Séré, A. (2009). Une approche pragmatique du concept d'intercompréhension. In *A Intercompreensão em Línguas Românicas* (p. 12). Galapro.
- Sheeren, H. (2016). L'intercompréhension : Un nouveau souffle pour les langues romanes minoritaires et pour les dialectes ? *Lengas*, 79. <https://doi.org/10.4000/lengas.1060>
- Union Latine. (1954). *Convention pour la création de l'Union Latine*. <https://www.unilat.org/Library/Handlers/File.ashx?id=515ee8a3-0eca-46f5-8c27-83f03e618658>

Webographie

<http://www.eurom5.com/p/chiamo-fr/introduzione> (12/07/2024)

<http://www.eurom5.com/p/materiale-fr/Obiettivi> (12/07/2024)

http://www.romanicaintercom.com/texto_cat.html (12/07/2024)

https://didierfle-saison.com/unites/b1/unite_06/site_saison_3_u6-quz-0008.html
(20/11/2021)

<https://lingalog.net/> (12/07/2024)

<https://lingalog.net/lglg/presentation> (12/07/2024)

<https://lingua.com/fr/francais/lecture/marseille/> (12/11/2021)

<https://lingua.com/fr/francais/lecture/tour-eiffel/> (18/10/2021)

<https://web.archive.org/web/20061217072444/http://www.galanet.eu/> (12/07/2024)

<https://web.archive.org/web/20101230064121/http://www.intercomprehension.eu/>
(12/07/2024)

<https://web.archive.org/web/20110912044423/http://www.chainstories.eu/index.php?id=16&L=> (12/07/2024)

<https://web.archive.org/web/20141121132330/http://galanet.eu/dossier/index.php?IdDossier=1> (12/07/2024)

https://www.francetvinfo.fr/monde/chine/chine-les-mineurs-limites-a-trois-heures-de-jeux-en-ligne-par-semaine_4755535.html (15/10/2021)

<https://www.podcastfrancaisfacile.com/dialogue/depechons-nous-forme-imperative-francais.html> (12/11/2021)

<https://www.tice-education.fr/tous-les-articles-et-ressources/articles-informatiques/719-les-tices-cest-quoi> (12/07/2024)

https://www.unilat.org/dpel/intercomprehension/itineraires_romans/fr (12/07/2024)

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN
Faculté de philosophie, arts et lettres

Place Blaise Pascal, 1 bte L3.03.11, 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique | www.uclouvain.be/fial