



Faculté Arts Lettres Langues  
Master Didactique des Langues  
Parcours Sociodidactique,  
Contact des Langues et des Cultures

## Mémoire de Master 2

# Pour l'intercompréhension avec des enfants lecteur.trice.s en devenir

Expérimentation dans une école Montessori bilingue  
(Lyon, France)

Rédigé et soutenu par  
**Marine COCUMELLI**

Sous la direction de  
**Marine TOTOZANI**

*Université Jean Monnet, Saint-Etienne*

*Septembre 2019*



«

*On ne voit bien qu'avec le cœur. L'essentiel est invisible pour les yeux.  
Non si vede bene che con il cuore. L'essenziale è invisibile agli occhi.  
O essencial é invisível aos olhos, e só se vê bem com o coração.  
Solo se ve bien con el corazón, lo esencial es invisible a los ojos.  
Nu poți vedea bine decât cu inima. Esentialul e invizibil pentru ochi.*

»

*Antoine de Saint-Exupéry, le Petit Prince, 1943*



# Muṭumiri



*“Je ne suis pas de ceux qui plongent à fond dans leur travail sans attendre nulle confirmation, succès ou approbation venant de l’extérieur ; j’ai toujours eu besoin de savoir que les autres croient en mon travail, à mon sens et à son avenir. Mais d’autre part j’ai été souvent étonné de la confiance qu’on me faisait, alors que moi-même je n’en avais que très peu. De temps à autre, j’ai essayé de me débarrasser de la responsabilité que cette confiance sans faille faisait peser sur moi. Je me disais : “En fait, ils ne savent rien de ce que je fais. Comment pourraient-ils savoir ce que j’ignore moi-même ?”*

G.Bateson, Avant-Propos, *Vers une écologie de l’esprit*,  
Essais, Ed. du seuil, 1977

*Falënderim à Marine Totozani,  
Merci à ma famille et à mes ami.e.s,  
Y muchas gracias a mi Osito*

Pour leurs encouragements et leur soutien dans les moments forts, dans les moments de prises de décisions et autres instants de faiblesses tout au long de cette année.

# Câteva detaliii



## Notes sur l'écriture employée

Le choix de démasculiniser mon écriture est principalement motivé par des raisons d'équité (je rejoins à ce titre les propos d'Eliane Viennot) tout comme il y a autant - voire plus - de filles que de garçons dans « l'ambiance 3/6 » de l'école pour laquelle j'ai travaillé. De fait, il serait impertinent de ma part de ne pas les mentionner tout au long de cet écrit.

Enfin, le double usage des pronoms « je » et « nous » sera présent dans cet écrit. Je tiens à préciser que le « je » évoque une expérience de terrain ou une pensée personnelle tandis que le « nous » est une manière de me positionner au sein d'une communauté scientifique pluridisciplinaire.

## Notes sur les langues utilisées dans le mémoire

Pour prôner les valeurs de l'intercompréhension, des titres en roumain sont inclus tout au long de ce mémoire.

## Notes sur la typographie utilisée

La typographie réglementaire utilise une grande quantité d'encre à l'impression. J'ai donc choisi de rédiger en Arial, une typographie sans empattements, nécessitant donc moins d'encre à l'impression.

## Démarche d'anonymisation

Dans le respect des enfants et des données règlementaires de l'école, je ne mentionnerai ni le nom de l'école, ni les prénoms des enfants - raccourcis à des initiales - tout au long de cet écrit.

## Table des abréviations

Pour éviter les lourdeurs et répétitions scripturales, j'ai choisi d'opter pour deux abréviations :

IC = intercompréhension

RA = recherche-action

## Glossaire effectif dans l'école ELLD

|                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|-------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Ambiance</i>         | : se réfère à un espace avec des aires de travail pour les enfants.                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <i>Ambiance 3/6 ans</i> | : l'espace de travail qui accueille des enfants entre trois et six ans.                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <i>Circle time</i>      | : temps de regroupement rituel. Il existe 4 circle times dans la journée : dès l'arrivée des enfants le matin, avant d'aller au parc, après le repas et avant que les parents viennent récupérer leurs enfants. Ce terme est en anglais car l'éducatrice parlait exclusivement en anglais à l'école, et nous avons gardé cette expression pour être cohérentes. |
| <i>Plateau</i>          | : espace de travail avec du matériel déjà positionné dans un ordre précis d'utilisation dessus.                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <i>Présentation</i>     | : temps pendant lequel l'éducatrice apprend aux enfants à utiliser pour la première fois le matériel sur un plateau ou un tapis.                                                                                                                                                                                                                                |
| <i>Silent game</i>      | : littéralement « jeu du silence » où les éducatrices et tous.tes les enfants font la statue en fermant les yeux et en posant une main sur leur bouche pour appeler au calme collectif.                                                                                                                                                                         |
| <i>Tapis</i>            | : espace de travail plus grand au même titre que le plateau. Il est interdit de marcher ou de s'asseoir dessus.                                                                                                                                                                                                                                                 |

Pour l'intercompréhension avec des enfants  
lecteur.trice.s en devenir :  
Expérimentation dans une école Montessori bilingue  
(Lyon, France)

---

# Sumar



|                                              |       |
|----------------------------------------------|-------|
| Introducerea                                 | p.09  |
| Capitolul I - Volet Conceptuel               | p.13  |
| Capitolul II - Mise en Contexte              | p.43  |
| Capitolul III - Orientations Méthodologiques | p.71  |
| Capitolul IV - Analyse des données           | p.99  |
| Concluzie                                    | p.151 |
| Bibliografia                                 | p.154 |
| Cuprins / Table des matières                 | p.168 |





# Introducerea



Née d'une maman française et d'un papa d'origine italienne, j'ai depuis mes premiers instants de vie été au contact avec l'italien, la langue que ma grand-mère paternelle, ma *nonna*, me transmettait via des comptines *ciociare* et ses « façons d'être ». Malheureusement, j'ai grandi sans prendre conscience de cette richesse qui était pourtant à ma portée... Et c'est en étudiant l'anthropologie que le bouleversement a opéré : une très grande partie de mes connaissances et certains acquis révélant le spectre du cadre social dans lequel j'évolue a profondément été remis en question. La violence de cette révélation a entraîné dans son sillage une prise de conscience de ma véritable identité, ni plus ni moins une identité imprégnée et construite par ma propre société et culture ainsi que l'éclatement d'une bulle d'illusions, laissant derrière son passage le sentiment amer que je n'ai jamais été, ne suis et ne serai jamais entièrement maître de ma pensée.

Un jour, j'ouvre un peu par hasard un email de mon ancienne université me proposant de changer de langue vivante. Dans la liste des propositions, j'ai ressenti une soudaine et inexplicable attirance pour « l'intercompréhension », ce concept un peu étrange qui semblait consister « à comprendre » l'autre. Peut importe de quoi il s'agissait, j'avais atteint un point de saturation trop grand vis-à-vis de mes cours d'anglais, il me fallait donc absolument découvrir en quoi consistait ce nouveau cours.

Les leçons d'intercompréhension ont débuté au même moment que mon nouvel emploi avec les enfants dans des écoles maternelles et primaires, en 2016. Je n'imaginais nullement à cet instant qu'un jour je lirai à ces-mêmes enfants des histoires dans d'autres langues, ni moi-même, poursuivre mon apprentissage de

l'italien, de l'espagnol, du portugais et maintenant du roumain (ni même me rendre en Roumanie !). Pourtant, après quelques cours d'intercompréhension à Lyon 2, je me souviens avoir pensé tout haut « pourquoi pas avec les enfants ? ». Sandra Garbarino, alors ma professeure d'IC à l'université m'avait répondu à cet instant qu'elle menait dans le cadre d'une association de promotion de l'intercompréhension (APICAD) des recherches avec des enfants de primaires. J'ai instantanément manifesté un intérêt pour son travail et elle m'a introduit à Lecturio+, projet qui allie lecture et IC dans des langues romanes avec des enfants de quatre à sept ans du monde entier. Le projet s'est présenté comme une véritable révélation pour moi, d'autant que l'idée que je puisse éventuellement apporter une contribution avec une recherche auprès des enfants en bas-âge est une source de motivation supplémentaire pour se lancer dans une telle entreprise.

Dès lors, il fallait trouver un espace adéquat pour donner forme à ce projet de recherche ; c'est pourquoi il m'a semblé pertinent de poursuivre en master de didactique des langues. Toutefois, je suis convaincue que l'intercompréhension n'est pas un sujet exclusivement réservé à la didactique, ni aux langues, mais rejoint également des problématiques socio-culturelles, anthropologiques, cognitivistes, historiques... Un terrain de tous les possibles s'ouvre et l'objectif est double : d'une part, voir quelles pistes sont exploitables en intercompréhension avec des enfants de trois à six ans, public lecteur.trice.s en devenir et, d'autre part, essayer de comprendre si l'environnement d'une école bilingue Montessori choisi pour cette recherche peut favoriser ou non cette pratique puisque « les pédagogies dites alternatives n'ont jamais été interrogées sur les approches plurielles, et il faut le faire ! » (réflexion de Marielle Rispail, au cours d'un échange par email). Enfin, une autre source motivant la recherche est le probable décroisement dans cette recherche du domaine des langues auquel nous référons la pratique intercompréhensive pour en projeter tout son potentiel vers des valeurs humaines de prise de conscience de l'altérité, de la diversité, de la confiance en soi et d'être citoyen.ne du monde.

Ainsi, le titre choisi pour ce mémoire vient donner le ton de ma recherche, pour une revendication de l'intercompréhension avec des enfants lecteur.trice.s en devenir, une expérimentation menée dans le contexte d'une école bilingue

Montessori avec des enfants de trois à six ans, en France. Ce mémoire s'inscrit dans le cadre d'une recherche en sociodidactique, reposant à la fois sur un terrain et un contexte définis qui permettront, je l'espère, d'en rendre exploitables les procédés méthodologiques pour une future thèse. La problématique qui nous animera tout au long de cette recherche est la suivante : Quelles pistes pour pratiquer l'intercompréhension dans une école Montessori avec des enfants lecteur.trice.s en devenir ?

De cette problématique, trois hypothèses issues d'une approche empirico-inductive vont diriger ma recherche :

1. L'éveil aux langues destiné aux enfants lecteur.trice.s en devenir est une entrée pour pratiquer l'intercompréhension.
2. Les sept tamis de l'intercompréhension initialement destinés aux jeunes adultes sont adaptables au public des enfants lecteur.trice.s en devenir.
3. Les enfants lecteur.trice.s en devenir manifestent des réflexions métalinguistiques dans les situations d'intercompréhension.

Ce mémoire s'articule autour de quatre chapitres. Nous choisissons volontairement de positionner le chapitre conceptuel en premier puisque le volet contextuel suivant explore d'ores et déjà les principes de l'intercompréhension dans une mise en contexte concrète. Il nous semble donc pertinent d'en expliciter au préalable les fondements.

Le premier volet définira les concepts que soulèvent les hypothèses de recherche. Nous pensons dans un premier temps aux approches plurielles dans lesquelles s'inscrivent l'éveil aux langues et l'intercompréhension, deux approches qui peuvent fonctionner de pair. La question pivot du profil « lecteur en devenir » des enfants viendra dans un second temps poser des bases théoriques pour introduire l'idée d'éveil d'éveil d'une conscience métalinguistique chez les enfants.

Le chapitre contextuel qui s'inscrit dans la continuité du précédent volet

révèle, en comparaison avec le système plus traditionnel de l'école publique, les spécificités de l'école Montessori. Entre fondements théoriques pensés par Maria Montessori et mise en application pratique observée dans l'ambiance 3/6 ans bilingue anglais/français de l'école ELLD, ces deux entrées relativement théoriques permettront d'extraire des notions qui seront observées au prisme du concept clé d'intercompréhension. Des liens seront alors tissés autour de la question de l'environnement bilingue de l'école.

Dans un troisième temps, le chapitre méthodologique détaillera un ensemble de méthodes adopté et adapté en regard à notre terrain qui se veut expérimental. Pour ce faire, nous détaillerons le dispositif mis en place, entre allers-retours entre positions inductives et déductives, observations et participations puis des emprunts méthodologiques à la recherche-action.

Enfin, nous terminerons ce mémoire avec l'analyse des données récoltées sur le terrain, qui nous permettra de vérifier en ultime étape la validité des hypothèses de terrain.

Une certaine importance a été accordée au chapitre contextuel puisque tisser un lien entre l'intercompréhension et le contexte montessorien bilingue de l'école nécessite d'être détaillé pour en saisir tous les points de convergence.

Deux volets bibliographique en fin de mémoire et d'annexes dans un volume séparé compléteront ce travail de recherche.

# Capitolul I

## Volet Conceptuel



*La réalité à laquelle se réfère un concept dans les sciences sociales, s'établit à partir du moment où l'on peut le transformer, plutôt que lorsque l'on se contente de l'observer.*

Lewin, 1947

Nous débuterons ce chapitre avec le concept d'intercompréhension, en partant de ses principes fondamentaux vers la définition d'un concept qui s'adaptera à notre public d'enfants. Après avoir évoqué l'importance des 7 tamis comme une base pour l'intercompréhension, nous discuterons des spécificités des enfants lecteurs et lectrices en devenir pour revenir vers une seconde approche plurielle, l'éveil aux langues. Véritable porte d'entrée pour la pratique de l'intercompréhension, nous verrons comment une alliance de ces deux approches plurielles permettra de développer, à la suite de la définition du statut de lecteur en devenir, le concept d'éveil à consciente métalinguistique chez les enfants de moins de six ans.

## I. L'intercompréhension à l'oral comme point de départ de la recherche

### I.1. L'intercompréhension où « le fait de comprendre les langues sans les parler<sup>1</sup> »

Trois auteur.e.s nous aideront à façonner une première définition de l'intercompréhension : Franz-Joseph Meißner<sup>2</sup>, Sandrine Caddeo et Marie-Christine Jamet<sup>3</sup>. Pour ces-dernières, qu'il s'agisse de répondre à une nouvelle façon de vivre, plus axée sur la mobilité et la circulation de l'information, à la nécessité d'intégrer le plurilinguisme aux apprentissages quels qu'ils soient, ou à la réflexion didactique qui cherche de nouveaux parcours d'apprentissage des langues, l'intercompréhension apparaît comme une des possibilités<sup>4</sup>. Sa pratique resserre le lien entre l'expérience et le vécu puisqu'elle se concentre sur une compétence, la compréhension - qui existe chez tout individu depuis sa naissance - et la favorise dans une voire plusieurs langues étrangères, sans qu'il soit nécessaire de connaître au préalable cette ou ces langues. Ce sont grâce à des procédés spécifiques enseignables qui exploitent les ressemblances entre les langues, le contexte et les connaissances du monde que l'intercompréhension est effective.<sup>5</sup> Pour les deux auteures, la proximité génétique des langues est un des aspects les plus performants de l'approche intercompréhensive.

Franz-Joseph Meißner définit quand à lui l'intercompréhension comme « la compréhension d'une langue ou d'une variété linguistique étrangère sans que celle-ci ait été acquise - ou par voie d'un apprentissage formel ou dans son milieu social naturel.<sup>6</sup> » Il insiste également sur le phénomène naturel de la compréhension qui se situe selon lui à la base de la communication. Toujours selon ses propos,

---

<sup>1</sup> BLANCHE-BENVENISTE, C. (1997).

<sup>2</sup> In « L'approche intercompréhensive expliquée en vingt-quatre points », revue Le français à l'université (Université de Giessen- Allemagne) 22ème année, 2017.

<sup>3</sup> Que nous compléterons par la suite avec les apports de Pierre Escudé, Pierre Janin et Claire Blanche-Benveniste, précurseur.e.s à cette approche.

<sup>4</sup> In L'intercompréhension : une autre approche pour l'enseignement des langues, Hachette Français Langue Étrangère, paru en 2013.

<sup>5</sup> *Ibid.*, p.9.

<sup>6</sup> In AUF, Le français à l'université, MEIßNER F.J., « l'approche intercompréhensive expliquée en 24 points » (Université de Giessen - Allemagne), 22ème année, 2017.

historiquement parlant, l'intercompréhension « est nettement plus ancienne que nos langues modernes, dont les normes et la divulgation sociale ne remontent qu'à quelques siècles.<sup>7</sup>» Il cite à ce titre l'exemple du dialogue intercompréhensif quotidien entre le norvégien, le danois et le suédois. Meißner ajoute également que l'intercompréhension fonctionne surtout entre les langues ou les variétés apparentées ou voisines, pourvu qu'elles partagent les mêmes structures. Il n'y a, pour finir, pas de « transfert interlangue sans avoir acquis les 'fondamentaux' d'une méthode appropriée. De plus, la conscientisation se passe au moment de l'identification d'un énoncé en langue cible, jusque-là pris pour 'inconnue'<sup>8</sup> ».

L'ouvrage de Pierre Escudé et Pierre Janin<sup>9</sup> évoque tout un versant historique de l'intercompréhension dont nous ne reviendrons pas sur les faits dans le présent écrit. Nous aborderons en revanche deux lois qu'évoquent assez rapidement les auteurs pour décrire le phénomène sur lequel repose l'intercompréhension, inscrit dans une perspective de contact des langues : la loi de fusion et la loi de diffraction<sup>10</sup>. Il s'agirait avec la loi de fusion de s'intéresser aux déclinaisons des structures logico-sémantiques universelles, autrement dit, les « invariants<sup>11</sup> » d'une langue à l'autre. Ces mêmes invariants nous permettront de donner des points d'accès à la compréhension aux enfants. Avec la loi de diffraction, les variations et déclinaisons des langues sont revendiquées comme une caractéristique centrale ; sans pour autant être absolues, chaque langue possède des déclinaisons, qui peuvent être sous forme de dialectisations. En d'autres termes, les auteurs insistent bien sur « la notion de variété (qui) est intrinsèque à la notion de langue.<sup>12</sup> » Cette même variation que les enfants constateront peut-être au fil des séances prend racine dans la langue française qu'il.elle.s commencent à manipuler au quotidien, aussi bien dans les échanges avec le personnel éducatif qu'avec les activités autour

---

<sup>7</sup> Source précédemment citée.

<sup>8</sup> *Ibid.*

<sup>9</sup> *In Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*, Ed. Clé international, Paris, 2010.

<sup>10</sup> *Ibid.*, p.36.

<sup>11</sup> A ce titre, je fais référence au tableau des correspondances dans les familles de langues européennes que l'on peut trouver dans le livret de la DGLFLF (références 2016, p.4) dans lequel on peut visuellement constater un radical invariant dans chaque traduction.

<sup>12</sup> ESCUDE, P. et JANIN, P. (2010). *Le point sur l'intercompréhension*, p.37.

du langage<sup>13</sup>.

Une dernière notion intrinsèque au concept d'intercompréhension est celle de continuum qui répond au « sentiment d'appartenance commune<sup>14</sup> » entre les langues indo-européennes, et plus encore dans notre cas, dans la famille des langues romanes. C'est grâce à ce lien existant entre les langues, doublé de l'intention (ou motivation) pour transmettre les clés de l'intercompréhension aux enfants (dans le cas de notre terrain) que le continuum peut-être en partie perceptible par ces dernier.e.s.

## I.II. Les stratégies cognitives de l'intercompréhension

Dans la perspective de notre problématique, il est difficilement concevable d'évoquer l'intercompréhension sans faire appel aux résonances cognitives qu'un contact entre deux - voire plusieurs - langues parentes peut produire. Dans un colloque intitulé *Attraverso le lingue*<sup>15</sup>, Doina Spiță évoque au cours de son intervention<sup>16</sup> la notion de « stratégies cognitives » nécessitant un recours multiple aux savoirs (pré)acquis ou à acquérir pour favoriser l'intercompréhension : des savoirs linguistiques, culturels et procéduraux, tels que la chercheuse les définit comme « le recours plus efficace à l'inférence, à la réflexion métalinguistique non académique.<sup>17</sup> » Ces données propres à chaque personne peuvent tendre vers une objectivation puisqu'elles sont en notre sens applicables à tout type de public. Nous faisons l'hypothèse que des enfants de quatre ou cinq ans possèdent d'ores et déjà un bagage linguistique et culturel, ainsi que - et nous le verrons dans un prochain sous-chapitre - des capacités à réfléchir sur leur propre langue. Mais que se passe-t-il fondamentalement au contact d'une autre langue proche ? Un schéma tiré d'un

---

<sup>13</sup> Voir l'annexe 3, p.30.

<sup>14</sup> ESCUDE, P. et JANIN, P. (2010). *Le point sur l'intercompréhension*, p.40.

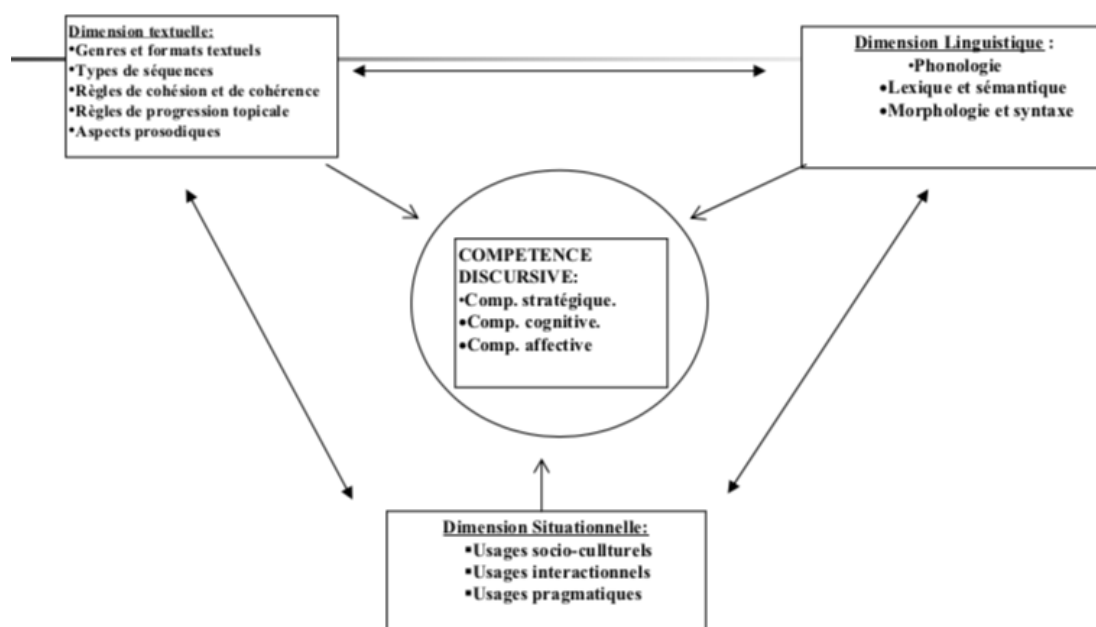
<sup>15</sup> Colloque international qui a eu lieu en octobre 2012 à Rome.

<sup>16</sup> Au sujet de l'intercompréhension en mémoire à Claire Blanche-Benveniste.

<sup>17</sup> Source : <https://www.google.com/search?q=doina%20spita%20claire%20blanche%20benveniste&oq=doina%20spita%20claire%20blanche%20benveniste&sourceid=chrome&from=colli#>



exposé de Maria Filomena Capucho<sup>18</sup> reprend les dimensions déjà évoquées et fait émerger la compétence discursive, au centre des liens entre les dimensions situationnelle, linguistique et textuelle (le cas échéant).



Notre intérêt se portera donc sur cette compétence discursive qui relie et découle des compétences stratégique (d'adaptation aux situations), cognitive de compréhension (en lien avec le fonctionnement du cerveau dans sa globalité) et de la compétence affective (les émotions et les sentiments sur la ou les langues). Cette dernière dimension est d'une grande importance pour des enfants et nombreuses sont les études qui démontrent que faire appel aux émotions des enfants dynamise les apprentissages<sup>19</sup>.

C'est donc grâce à une compétence discursive que nous pouvons comprendre et produire du discours. Définie comme étant de la « connaissance en

<sup>18</sup> Document PDF rédigé par la professeure : <https://docplayer.fr/6083433-Document-no-2-la-notion-d-intercomprehension.html>

<sup>19</sup> Cf. l'article de Christelle Chevallier-Gaté, « La place des émotions dans l'apprentissage », revue *éducation*, n°3, juin 2014.

action<sup>20</sup> », en permanente évolution<sup>21</sup>, cette compétence qui active dans une synergie les trois composantes affective, cognitive et stratégique, rend possible - dans une situation d'intercompréhension - une production d'hypothèses sur la construction du sens<sup>22</sup>.

### I.III. Deux modèles de didactisation de l'intercompréhension

Arrêtons nous quelques instants autour de deux méthodes existantes d'intercompréhension que Sandrine Caddéo et Franz-Joseph Meißner précédemment évoqué.e.s ont développé en équipe. Créée sous l'initiative de Claire Blanche-Benveniste (initialement nommée EuRom4), la méthode d'intercompréhension EuRom5<sup>23</sup> propose à des adultes locuteur.trice.s de langues romanes (portugais espagnol, italien et français)<sup>24</sup> un entraînement à l'intercompréhension écrite par la lecture d'articles de presse. Les compétences visées sont la lecture dans toutes les langues entrant en jeu. A contrario, le modèle qu'a élaboré Meißner n'est pas exclusivement réservé aux locuteur.trice.s de langues romanes. En effet, EuroComRom est à l'origine une méthode qui convie un public germanophone d'étudiant.e.s allemand.e.s en philologie romane et d'enseignant.e.s des langues à « comparer des phénomènes interlinguistiques, interculturels et les démarches de leur propre processus d'apprentissage<sup>25</sup> » pour développer une compétence plurilingue en lecture mais aussi en compréhension auditive de toutes les langues romanes.

L'existence de ces deux méthodes met en lumière trois faits : si l'intercompréhension opère vers les mêmes langues, les langues des locuteur.trice.s de départ n'appartiennent pas à la même famille. De plus, les adultes et les jeunes adultes sont les publics principalement ciblés. Enfin, les méthodes concilient des

---

<sup>20</sup> PERRENOUD, P. (1998).

<sup>21</sup> AUCLIN, A. (1991, 1996).

<sup>22</sup> CAPUCHO, M.F , *Document n°2 sur la notion d'intercompréhension*, Eu&I Cours de Formation de Formateurs, p.14.

<sup>23</sup> Sur la méthode : <http://www.eurom5.com/p/chiamo-fr/introduzione>

<sup>24</sup> Et d'un niveau d'études supérieur et bons lecteurs en langue maternelle.

<sup>25</sup> Source : <https://www.cairn.info/revue-ela-2004-4-page-403.htm?contenu=article>

approches par l'écrit et par l'oral à travers lesquelles un travail de compréhension à l'oral s'appuie nécessairement sur un préalable à l'écrit. En revanche, une intercompréhension uniquement basée sur l'oral ne semble pas encore envisagée.

#### I.IV. L'intercompréhension avec les enfants, une voie à considérer ?

L'ensemble de ces définitions et modèles de didactisation de l'intercompréhension ne prennent pas spécifiquement en mesure le changement de public, ou ne serait-ce qu'une déclinaison vers un public d'enfants nécessitant un travail plus poussé à l'oral. Or, nous pouvons toujours imaginer qu'avec un groupe d'enfants, le phénomène d'intercompréhension puisse se produire puisque fondamentalement, la compréhension - cette capacité du locuteur à déchiffrer un message - est possible sans que la langue cible ait fait l'objet d'un apprentissage préalable<sup>26</sup>, ce qui est le cas des enfants de l'école Montessori ELLD. De plus, les enfants possèdent indéniablement un bagage linguistique, culturel et les prémisses d'une compétence discursive qui leur permettra de reconnaître des mots, en fonction de la transparence des termes employés à l'oral, mais aussi moyennant des éléments paralinguistiques (de mise en scène accessoirisée<sup>27</sup> pendant les ateliers d'intercompréhension).

Nous allons maintenant interroger, toujours dans l'optique d'une pratique de l'intercompréhension avec un public d'enfants lecteurs et lectrices en devenir, les sept grands principes de l'intercompréhension.

#### I.V. Revisiter les 7 tamis pour un public d'enfants de 3 à 6 ans

Connus sous le terme de « sept tamis », ces procédés permettent de retrouver des invariants (ou principes communs) d'une langue romane cible à

---

<sup>26</sup> MEZIANE, K. (2017). « L'intercompréhension entre langues éloignées: le cas du français et du norvégien » in *Synergies France* n°11, p.46

<sup>27</sup> Je pense là l'ensemble des activités réalisées suivant une variation créative des supports.

l'autre<sup>28</sup>. Cette subdivision en sept axes établis par Franz-Joseph Meißner, Horst G. Klein et Tilbert D. Stegmann<sup>29</sup> nous interrogent quant à la mise en place d'un modèle d'intercompréhension à l'oral pour les enfants lecteur.trice.s en devenir. En effet, à l'origine, les sept tamis sont pensés pour un public étudiant<sup>30</sup> dans le but de l'aider à prendre conscience des aspects méthodologiques de l'IC, notamment des éléments qui entrent en considération pour la compréhension des langues romanes :

1. **le lexique international**, adopté par un ensemble de langues,
2. **le lexique pan-roman**, où des transparences sont perceptibles dans d'une ou plusieurs familles de langues à l'autre, notamment dans le lexique de base<sup>31</sup>.
3. **les correspondances phonétiques** d'une langue à l'autre,
4. **les graphies et prononciations**,
5. **les types syntaxiques fondamentaux**, ou la syntaxe panromane, où des règles et structures de bases d'une phrase type peut se retrouver d'une langue à l'autre,
6. **les éléments morpho-syntaxiques**, axé sur la structure et la formation du mot et de la phrase,
7. **les préfixes et suffixes**.<sup>32</sup>

Nous retiendrons pour les enfants les tamis suivants, en prenant en compte l'objectif d'un travail exclusivement à l'oral :

1. le lexique international, pour des activités où le nom des pays et des langues locales seront abordées,
2. le lexique pan-roman, pour des jeux/devinettes autour des couleurs, des animaux, du lexique de base (bonjour, merci), le vocabulaire du corps, de la famille, des chiffres et nombres,
3. les correspondances phonétiques, pour entraîner l'oreille des enfants à entendre

---

<sup>28</sup> MEIßNER F-J et al. (2004). *EuroComRom, les sept tamis : lire les langues romanes dès le départ*, p. 123.

<sup>29</sup> In EuroComRom - *Die sieben Slebe : Romanische Sofort lesen können*, 2001.

<sup>30</sup> MEIßNER F-J et al. (2004). *EuroComRom, les sept tamis : lire les langues romanes dès le départ*, p. 123.

<sup>31</sup> Par lexique de base, nous entendons les salutations, les formules politesses, mais cela peut aussi concerner les couleurs, certains animaux et végétaux.

<sup>32</sup> *Ibid.*, p.123.

un mot connu en français dans une autre langue, avec des variations phonétiques, au cours de petits défis de traduction et de prononciation spontanée en plusieurs langues,

4. les graphies et prononciations, avec les enfants les plus avancé.e.s dans le statut de lecteur en devenir, une petite activité à faire serait de créer des étiquettes avec un mot à lire (le même mot, basé sur un vocabulaire panroman) et à replacer à l'endroit correspondant dans la classe, les enfants rencontreraient alors des variations scripturales (accents, phonétique...),

5. les types syntaxiques fondamentaux, qui entreront en jeu au moment de la présentation d'un pays, en empruntant au maximum au lexique international et pan-roman,

6. les éléments morpho-syntaxiques, entreront en compte au moment de comparer les langues comme le roumain et le français dans la formation et position de l'article après le nom, du masculin et du féminin,

(7. les préfixes et suffixes, éléments qui nécessitent des notions plus conscientisées de grammaire, ne seront pas ou peu abordés.)

Au total, six tamis sur sept seront retenus puisqu'ils ne sont pas éloignés des apprentissages des enfants à cet âge.<sup>33</sup> Nous faisons même l'hypothèse de les illustrer avec de potentielles activités d'intercompréhension. Toute une mise en place commence à se dessiner sur le plan didactique pour ne travailler l'intercompréhension qu'à l'oral - sans support écrit pour les enfants -, où il s'agira, à l'issue d'une phase préparatoire - basée sur de l'éveil aux langues que nous développerons dans le prochain volet - de préparer les enfants à repérer des « correspondances intersystématiques entre les deux (voire plusieurs) langues (...) étayées (...) par les proximités lexicales, morphologiques, syntaxiques des deux systèmes, jusqu'à permettre des hypothèses sur la forme des mots ou des expressions phraséologiques.<sup>34</sup> »

Nous avons vu que l'intercompréhension vise le rapprochement entre deux

---

<sup>33</sup> Je formule cette affirmation en me basant sur mes expériences de travail auprès des enfants.

<sup>34</sup> PORQUIER, R. (1992 : 41).

voire plusieurs langues aussi bien à l'écrit par la lecture, qu'à l'oral<sup>35</sup> et avons même posé des jalons pour une intercompréhension exclusivement à l'oral. Un des objectifs sera à présent de développer ce travail d'IC oral autour de séances courtes et très diversifiées, autant pour stimuler les enfants (par la découverte d'un éventail d'activités) que pour qu'ils/elles gagnent en précision dans la compréhension de mots ou de phrases. Le risque serait d'augmenter la longueur des échantillons travaillés et de provoquer un trop grand nombre d'hypothèses de la part des enfants qui peuvent parfois très bien comprendre comme donner des réponses aléatoires et divergentes ; nous envisagerons de fait de réduire sensiblement le « champ des possibles » pour laisser place, dans cet espace délimité, au développement de l'intuition et au bagage discursif de l'enfant. Étant situées dans un contexte où quelques enfants sont d'ores et déjà bi-plurilingues, le travail intercompréhensif s'appuiera sur leurs connaissances, alors mises en valeur pour exprimer des « phénomènes de régularités phoniques de langue à langue.<sup>36</sup> » Pour les autres enfants non initié.e.s à ce contact entre plusieurs langues, nous compterons autant sur le travail d'éveil aux langues, sur leurs « prédispositions cognitives à apprendre d'autres langues<sup>37</sup> », qu'à la dynamique du groupe et les connaissances de chacun.e.<sup>38</sup>

N'omettons pas que l'intercompréhension a pour objectif ultime « le plurilinguisme, la possibilité de communiquer avec des locuteurs d'autres langues de manière libre, de briser les frontières langagières à défaut des frontières politiques et rassembler les peuples.<sup>39</sup> » A l'échelle des enfants, nous orienterons cet objectif vers la découverte de l'autre et de sa langue, et nous tenterons de proposer une approche positive de l'altérité, tout en donnant confiance aux propres capacités des enfants. Nous aurons donc besoin de mobiliser une autre des approches plurielles, l'éveil aux langues, pour maximiser les chances de rendre effective cette démarche.

---

<sup>35</sup> MEZIANE, K. (2017). « L'intercompréhension entre langues éloignées : le cas du français et du norvégien » in *Synergies France* n°11, p. 56.

<sup>36</sup> ESCUDE P. et JANIN P. (2010 : 43).

<sup>37</sup> MEZIANE, K. (2017). « L'intercompréhension entre langues éloignées: le cas du français et du norvégien » in *Synergies France*, n°11, p.57.

<sup>38</sup> Nous ferons ainsi un retour élogieux des méthodes Freinet, où le savoir de tous.tes contribue à la formation de l'individu.

<sup>39</sup> MEZIANE, K. (2017). « L'intercompréhension entre langues éloignées: le cas du français et du norvégien » in *Synergies France*, n°11, p.59.

## II. L'éveil aux langues, une porte d'entrée pour la pratique de l'intercompréhension ?

### II.1. L'intercompréhension et l'éveil aux langues : deux membres de la famille des approches plurielles

L'intercompréhension prend place au sein des approches plurielles, aux côtés de l'éveil aux langues, de l'approche interculturelle et de la didactique intégrée. Il est convenable de rappeler que les approches plurielles n'ont pas en théorie pour vocation l'enseignement des langues<sup>40</sup>, mais sont plutôt une autre façon de travailler avec les langues, de développer des compétences pour accompagner l'enseignement des langues. Nous retiendrons la définition de Michel Candelier :

*Nous appelons approches plurielles des langues et des cultures des approches didactiques qui mettent en oeuvre des activités d'enseignement/apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs (c'est-à-dire 'plus d'une') variétés linguistiques et culturelles. Nous les opposons aux approches que l'on pourrait appeler singulières dans lesquelles le seul objet d'attention pris en compte dans la démarche didactique est une langue ou une culture particulière, prise isolément.*<sup>41</sup>

Sans plus nous attarder sur ce concept qui n'est qu'une transition dans notre écrit, nous enregistrerons que la comparaison entre les langues est une activité-type inhérente aux quatre approches plurielles<sup>42</sup>. Nous verrons dans une prochaine sous-partie en quoi le savoir comparatif permettra de justifier le double recours à l'intercompréhension et l'éveil aux langues avec les enfants.

Enfin, la visée ultime de ces approches plurielles « est la cohésion sociale qui se construit, notamment sur une solidarité forte, des liens sociaux solides et des valeurs communes. (Cette visée) rejoint le discours du Conseil de l'Europe.<sup>43</sup> »

---

<sup>40</sup> DE PIETRO, J-F. (2014).

<sup>41</sup> CANDELIER, M. et al. (2007 : 7).

<sup>42</sup> TRONCY, C. (2014) « Le champ des approches plurielles... » in *Didactique du plurilinguisme, Approches plurielles des langues et des cultures*, p.42.

<sup>43</sup> PERREGAUX, C. (2014) « L'éveil aux langues : action sociodidactique et utopie sociétale » in *Didactique du Plurlinguisme*, p.337.

## II.II. Les approches plurielles dans le CARAP

Pour mettre en pratique ses discours, le Conseil de l'Europe a élaboré le CARAP<sup>44</sup> comme un outil de diffusion des approches plurielles. Le référentiel de compétences et des ressources pour ces approches répond aux questions des enseignements/apprentissages des langues dans une politique axée autour du plurilinguisme.

Suivant le modèle du CECR - dont le CARAP est pensé comme un complément « pluri »<sup>45</sup> - il se divise en trois descripteurs : le savoir, le savoir-faire et le savoir-être. Des tableaux de compétences, nous retiendrons pour les enfants certaines d'entre elles qu'une approche mêlant l'éveil aux langues et l'intercompréhension vise. Dans les savoir-être : « être sensible à la diversité des univers langagiers et des univers culturels », la « sensibilité aux similitudes langagières ou culturelles », « reconnaître l'importance de toutes les langues, de toutes les cultures », le « désir de découvrir d'autres langues, d'autres cultures ou d'autres peuples. » Des savoirs, nous retiendrons : « savoir que les langues sont liées entre elles », « savoir que certains emprunts se retrouvent dans de très nombreuses langues (taxi, computer, hotel, etc.) », « savoir qu'il existe une grande pluralité de langues à travers le monde ». Enfin, nous enregistrons des savoir-faire le « savoir établir (reconnaître) des mises en relation de ressemblance et de différence entre les langues ou les cultures », le « savoir percevoir la proximité et la distance sonore et éléments phonétiques simples », ainsi que le « savoir percevoir la proximité lexicale. »

## II.II. L'éveil aux langues comme porte d'entrée pour l'intercompréhension

Après avoir introduit la notion d'approche plurielle et le CARAP, nous allons à présent voir ce que développe et vise plus spécifiquement l'éveil aux langues pour en tisser un lien explicite avec l'intercompréhension.

---

<sup>44</sup> CARAP : Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures <http://carap.ecml.at/> Conseil de l'Europe 2011-2019).

<sup>45</sup> TRONCY, C. (2014) « Le champ des approches plurielles... » in *Didactique du plurilinguisme, Approches plurielles des langues et des cultures*, p.44.



C'est en 1997 qu'apparaît pour la première fois la notion d' « éveil aux langues » avec le projet européen « Evlang » coordonné par Michel Candelier. Ce programme s'inscrit de fait dans la continuité du courant « Awareness of language » initié par Eric Hawkins. L'approche alors centrale d'éveil aux langues est définie par Michel Candelier comme « une démarche caractérisée par des activités pédagogiques portant simultanément sur de nombreuses langues - y compris des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner - ainsi que sur la diversité elle-même des langues et des cultures.<sup>46</sup> » Les objectifs de cette approche convergent principalement autour du « développement des attitudes positives vis-à-vis de la diversité linguistique (y compris les langues minoritaires, langues des migrants ou langues régionales), ainsi que sur la construction de compétences métalinguistiques se réinvestissant dans les apprentissages langagiers (langues étrangères et langues de l'école).<sup>47</sup> »

Jacqueline Billiez conforte le point de vue de Michel Candelier en exposant un retour d'expérience en classe<sup>48</sup> qui laisse entendre que l'éveil aux langues puisse être une porte d'entrée pour l'intercompréhension. Nous retiendrons alors de sa synthèse tout un travail autour des représentations et des attitudes qui s'est déroulé parallèlement à plusieurs cours de langues et de cultures d'origine. L'accent a été mis sur l'étape de « conscientisation » du contact des langues, ce qui a permis de revaloriser les langues d'appartenance du public cible. De plus, ces activités réflexives ont eu pour vocation de créer et d'optimiser les conditions psychosociologiques en faveur du développement des compétences bilingues qui relie les pratiques et les représentations.

Une autre représentation de cette approche permet de (re)considérer l'éveil aux langues comme une porte d'entrée vers l'intercompréhension. Dans l'abécédaire de Sociodidactique<sup>49</sup>, les auteures ont préféré nommer l'approche d'éveil aux langues comme une « sensibilisation à la pluralité linguistique » en raison d'une pratique « avec de jeunes enfants » où sont proposées « des activités de découverte

---

<sup>46</sup> CANDELIER, M. et al. (2011 : 7, 370-371).

<sup>47</sup> TRONCY, C. "L'éveil aux langues au cœur d'un parcours didactique" pp. 47-52 in *Didactique du plurilinguisme : Approches plurielles des langues et des cultures : Autour de Michel Candelier*.

<sup>48</sup> BILLIEZ, J. (2002 : 96).

<sup>49</sup> RISPAIL, M. et al. (2017). *Abcdaire de sociodidactique*, p.14.

d'un même texte oral ou écrit dans plusieurs langues, de comparaison entre ces langues, d'apprentissage de mots-clés et de messages rituels (salutations, etc.).<sup>50</sup> » Ces mêmes idées de découverte et de sensibilisation se présentent alors comme une base pour l'instauration de séances d'intercompréhension ; et c'est dans la conception de cette première étape d'éveil que l'on pourra recourir à la diversité sociolinguistique présente au cœur de la classe, pour atteindre les représentations et les relations sociales intimes des enfants.<sup>51</sup>

Rappelons que l'éveil aux langues est avant tout un travail de partage et de reconnaissance des connaissances linguistiques diverses<sup>52</sup> des enfants mais aussi des adultes de la classe. Ainsi donc, les langues « dites étrangères deviennent familières et, à l'école, celles qui souffrent de discriminations changent de statut.<sup>53</sup> » A l'aide de l'éveil aux langues, l'enfant se place dans une démarche d' « apprentissage à l'écoute. (...) Ce travail est d'autant plus important pour les élèves embarqués dans une langue étrangère qui doivent 'superposer' de nouvelles habitudes - auxquelles ils ne sont pas éveillés - sur leur langue maternelle.<sup>54</sup> » Il s'agit donc d'une véritable « éducation de l'oreille pré-requise pour l'étude d'une langue étrangère.<sup>55</sup> »

Michel Candelier terminera en disant que, de nos jours, on « « justifie » une mesure éducative ou didactique par la nécessité de sauvegarder ou de développer le pluralisme linguistique, et lorsqu'on évalue ses effets - si on le fait -, on « oublie » cette perspective sociale pour ne plus s'intéresser qu'à l'efficacité pédagogique sur l'apprenant.<sup>56</sup> » En effet, il est important d'aller plus loin dans les résultats puisque ces derniers ne s'arrêtent pas qu'à l'efficacité pédagogique dans le contexte scolaire, mais peuvent avoir des résonances dans le contexte familial et social de

---

<sup>50</sup> *Op.Cit.*, p.14.

<sup>51</sup> PERREGAUX, C. (2014). « Les approches plurielles et leurs insertions institutionnelle et sociale » in *Didactique du Plurlinguisme*, p.243.

<sup>52</sup> *Ibid.*, p.333.

<sup>53</sup> *Ibid.*, p.333.

<sup>54</sup> HAWKINS, E. (1983). *Awareness of language : an introduction*, p.5.

<sup>55</sup> MACCARTHY (1978). Traduction réalisée par nos soins.

<sup>56</sup> CANDELIER, M. (2014) « Et les effets sociaux dans tout ça ? » in *Didactique du plurilinguisme*, p. 308.

l'enfant, au-delà des bancs de l'école. Nous verrons cela dans le chapitre analytique.

En attendant, nous allons recenser quelques recherches sur le plurilinguisme menées auprès des enfants, qui nous ont aussi bien inspirées dans la création d'outils que confortées dans le choix d'expérimenter l'éveil aux langues et l'intercompréhension avec des enfants de moins de six ans.

#### II.IV. Deux actions plurilingues mises en place avec un public d'enfants lecteur en devenir en France

Pour faire un premier « état de l'art » (non exhaustif) et situer notre recherche dans une temporalité où le plurilinguisme est au coeur des préoccupations sociales et éducatives, il est bon de valoriser les projets qui s'engagent à développer des actions autour du plurilinguisme auprès des enfants (dans le contexte scolaire, familial, ou des loisirs).

L'association DULALA<sup>57</sup>, « d'une langue à l'autre » se mobilise au quotidien à travers des ateliers d'éveil aux langues au sein de sa structure. Lancée en 2009 et agréée par l'Éducation nationale, DULALA a pour objectif de créer un projet qui mobilise un réseau de professionnels, d'acteurs institutionnels et de chercheurs. De plus, l'association développe des outils qui ont été testés sur le terrain lors d'ateliers avec les enfants puis diffusés lors de formations, afin « de faire des langues des enfants un levier pour mieux vivre et apprendre ensemble.<sup>58</sup> »

Un autre projet, BILEM<sup>59</sup> (Bilinguisme en maternelle) est un site de ressources collaboratif<sup>60</sup> proposant des outils pratiques et des documents aux enseignants et aux familles pour travailler autour de la problématique de l'accueil des élèves allophones en maternelle. Ce travail est le fruit d'une recherche-action-formation qui a eu lieu en 2012, mobilisant le CASNAV et l'ESPE de Besançon,

---

<sup>57</sup> Source : <https://www.dulala.fr/>

<sup>58</sup> Source : <https://www.dulala.fr/association/>

<sup>59</sup> Source : <http://bilem.ac-besancon.fr/>

<sup>60</sup> Source : <http://actu.univ-fcomte.fr/agenda/bilem-premier-site-collaboratif-consacre-aux-eleves-allophones-lecole-maternelle#.XSpOyVBS9-0>

l'Université de Bourgogne-Franche-Comté, des chercheur.e.s ainsi que des enseignant.e.s et personnel.le.s scolaires dans des classes ou en laboratoire.

Nous terminerons ce chapitre avec un axe concernant le développement métalinguistique chez les enfants, qu'un travail combinant l'éveil aux langues et l'intercompréhension a enclenché.

### III. Des enfants lecteur.trice.s en devenir

#### III.1. Etre lecteur ou être liseur ?

Pour définir le profil cible des enfants lecteurs et lectrices en devenir entre trois et six ans de l'école, nous devons dans un premier temps nous arrêter sur la notion de « lecture ». Qu'est-ce que lire ? Si Roland Barthes souligne la polysémie du terme : « lire appelle mille compléments d'objets : je lis des textes, des images, des villes, des visages, des gestes, des scènes, etc.<sup>61</sup> » il en reste néanmoins difficile d'en circonscrire les aspects. Nous avons opté pour le terme d'enfants lecteurs et lectrices « en devenir » en contradiction avec l'expression un peu radicale de « non lecteur » qui s'appliquerait plus à une personne qui ne maîtrise pas « les mécanismes de base » (le déchiffrage)<sup>62</sup>. Or, nous comprenons l'opinion des professionnel.le.s de l'action culturelle pour qui être non lecteur signifie ne pas lire de livres... Il existerait alors une différence fondamentale entre être « liseur » et être « lecteur ». Pour Colette Chiland, « on peut être lecteur sans être liseur et on peut être liseur sans être lecteur.<sup>63</sup> » La dichotomie est donc ambiguë puisqu'un enfant liseur serait capable d'identifier et de reconnaître des « signes linguistiques écrits<sup>64</sup> », d'assembler, de déchiffrer des mots et d'en comprendre le message en surface. A contrario, être lecteur s'apparenterait plutôt à un goût, un plaisir pour la

---

<sup>61</sup> Congrès de l'Association française des enseignants de français, 1975.

<sup>62</sup> CHAUVEAU, G. (1997). *Comment l'enfant devient lecteur ?* p.14.

<sup>63</sup> CHILAND, C. (1976).

<sup>64</sup> CHAUVEAU, G. (1997). *Comment l'enfant devient lecteur ?* p.14.

lecture d'une variété de textes écrits<sup>65</sup>. Les deux termes ne semblent pas antinomiques, mais plutôt inscrits dans une continuité. Nous pourrions penser que l'école forme d'abord des enfants liseur.se.s qui seront de futur.e.s lecteur.trice.s.

D'autres caractéristiques entrent en compte dans la définition de la lecture, comme la question de la compréhension, du déchiffrage, de la compétence de savoir-lire, des tâches auxiliaires à la lecture (la para-lecture<sup>66</sup>)... Tout cela évolue au dépend d'un contexte historico-culturel. Pour cette recherche, nous resterons sur une définition nuancée à travers laquelle être lecteur est un processus en action, une compétence relativement peu naturelle<sup>67</sup> qui nécessite des situations d'immersion et un apprentissage découpé, en étapes, suivant une culture de l'écrit développée par notre société<sup>68</sup>.

### III.II. Le statut de lecteur en devenir

En terme de compétence de lecture, une discipline nous intéresse tout particulièrement : la littéracie. Dans l'abécédaire de sociodidactique<sup>69</sup>, la littéracie est définie comme n'étant « pas un concept théorique en soi, mais une notion contextualisée, dont les contenus dépendent étroitement du contexte social dans lequel il est utilisé (...). Nos besoins littéraciques varient si on est jeune ou moins jeune, citadin ou rural, européen ou asiatique.<sup>70</sup> » Ce concept englobe un « ensemble d'attitudes, de connaissances, d'habiletés et de compétences en lien avec l'appropriation de la culture écrite et des besoins qui en découlent, dans une société donnée.<sup>71</sup> » Pour revenir au choix du terme « en devenir » pour un statut de lecteur, nous avons pensé que l'enfant est, grâce aux expériences et autres

---

<sup>65</sup> *Op.Cit.*, p.14.

<sup>66</sup> *Ibid.*, p.57.

<sup>67</sup> Dans le sens d'une compétence qui ne se développe pas de manière instinctive chez l'enfant (et je souligne bien l'aspect discutable d'un point de vue anthropologique de cette acceptation).

<sup>68</sup> Et par société nous entendons un ensemble de traditions, de décisions, de recherches et d'évolutions autour du terme « lire ».

<sup>69</sup> RISPAIL, M. et al. (2017). *Abcdaire de sociodidactique*, p.77.

<sup>70</sup> *Ibid.*, p.77.

<sup>71</sup> *Ibid.*, p.78.

interactions avec les adultes en lien avec l'écrit, dans l'amorce d'un apprentissage de la lecture et de l'écriture depuis sa naissance.<sup>72</sup> En effet, au cours du terrain de la pré-enquête mené en 2017, nous avons remarqué que les enfants de deux ans et demi commençaient à identifier/reconnaître leur prénom au tableau. Dans l'école ELLD, tous les enfants étaient capables d'identifier leurs prénoms au porte manteau<sup>73</sup> pour le replacer sur leur casier (qui portait une deuxième étiquette avec leur prénom<sup>74</sup>). D'autres enfants débutaient la lecture d'étiquettes de mots<sup>75</sup> et de livres.

### III.III. Du statut de lecteur en devenir au développement d'une approche intercompréhensive

Etre lecteur en devenir chez l'enfant représente une étape de développement dans laquelle « les habiletés, les connaissances et les attitudes de l'enfant (...) s'avèrent (être) des précurseurs (...) de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture conventionnelle.<sup>76</sup> » Ainsi donc, toutes les connaissances des enfants, que ce soient des éléments grammaticaux - de vocabulaire, des conventions de textes telles la syntaxe et les structures narratives - ou des éléments formels de connaissance des lettres, la correspondance phonème-graphème, la motivation et les intérêts de l'enfant pour les activités de lecture ainsi que la conscience linguistique même<sup>77</sup> sont mobilisées dans cet effort d'apprentissage.

Ces « habiletés préalables<sup>78</sup> » que nous pourrions nommer « stimuli » sont enseignées à l'école avant l'instruction formelle de l'écrit. Elles sont une véritable source à exploiter pour le travail intercompréhensif. En effet, dans cette étape de

---

<sup>72</sup> CHARRON, A., BOUCHARD, C., CANTIN, G. (2009). *Langage et littératie chez l'enfant en service de garde éducatif*, p.132.

<sup>73</sup> Voir l'annexe n°3, p.17.

<sup>74</sup> Voir l'annexe n°3, p.18.

<sup>75</sup> Voir l'annexe n°3, pp.30-31.

<sup>76</sup> M.C GUAY et al. (2009) « La lecture interactive, un outil de développement et d'adaptation » in *Langage et littératie chez l'enfant en service de garde éducatif*, p.149.

<sup>77</sup> *Ibid.*, p.149.

<sup>78</sup> *Ibid.*, p.149.

conscientisation des éveils multiples, offrir un travail direct et explicite autour des langues - via la pratique de l'intercompréhension - permettrait d'améliorer nettement la conscience phonologique<sup>79</sup>. De plus, le travail d'éveil fait parfaitement écho au statut de lecteur « en devenir » puisque l'investigation se fait sur longue durée. En effet, nous entendons par éveil toute la « période de la vie de l'enfant qui précède la période scolaire où, à travers l'interaction avec l'adulte un rapport avec l'écrit s'installe. Cette période présente un fil conducteur entre la famille, la petite enfance et la période scolaire.<sup>80</sup> » Ainsi donc, les enfants sont concentré.e.s dans une étape de développement et de consolidation des connaissances accumulées pendant leur éveil. Se greffe à ce tableau le double travail d'éveil aux langues et d'intercompréhension pour que ces approches plurielles soient entrent en jeu au moment de la consolidation des savoirs des enfants. En partant du principe que l'enfant franchit des étapes de son développement selon la stimulation qu'il a reçue et des expériences vécues pendant son enfance<sup>81</sup> ; le moment est donc opportun pour l'intercompréhension puisque toutes ces expériences passées sont d'une importance telles que leur souvenir peut se prolonger jusqu'à l'âge adulte et jusqu'à conditionner tout un ensemble physiologique et psychologique de l'adulte (capacité de faire face aux difficultés, maîtrise des émotions, comportement et maîtrise de soi...).<sup>82</sup>

C'est grâce à la compétence « savoir-lire » que nous pouvons pleinement entrer dans un système culturel<sup>83</sup> dit de « domestication de la pensée sauvage<sup>84</sup> ». L'hypothèse initiale qui nous a motivées à aborder l'IC avec les enfants est d'entamer un travail qui puisse modifier à court, moyen ou long terme les perceptions de ces dernier.e.s au sujet de la diversité linguistique, grâce aux effets

---

<sup>79</sup> *Op.Cit.*, p.134.

<sup>80</sup> CASTONGUAY, J. (et all) (2017). « La littéracie...nous fait grandir! La littérature à la petite enfance, Cadre de référence », p.7.

<sup>81</sup> *Ibid.*, p.14.

<sup>82</sup> Province de la Nouvelle-Ecosse (2012). Le meilleur départ possible pour les enfants. La petite enfance – Document de travail.

<sup>83</sup> Voir à ce propos le travail qu'à mené Gérard Chauveau en demandant à des enfants de plusieurs niveaux à l'école élémentaire « à quoi sert de lire ? » (2001), p.18.

<sup>84</sup> GOODY, J. (1979). *La raison graphique, la domestication de la pensée sauvage*, les éditions de minuit.

de cette approche<sup>85</sup>.

La personne vectrice de ce travail de développement des compétences littéraciques, et qui plus est, chargée de la mise en place d'une intercompréhension avec les enfants se doit d'adopter une attitude bienveillante<sup>86</sup> et positive<sup>87</sup> avec les enfants. Il est de fait « essentiel (que cette personne) développe avant tout une relation de qualité avec eux/elles. C'est ce qui amènera l'enfant à vouloir explorer et découvrir son environnement en toute confiance.<sup>88</sup> » Pour cela, un appel au potentiel créatif est nécessaire, puisque la littératie est omniprésente dans notre quotidien et peut être développée en tout temps<sup>89</sup>, que ce soient à travers des jeux, des livres, chansons, comptines... L'objectif est de mettre en place les stratégies de l'intercompréhension avec les enfants tout en développant leur goût et leur plaisir d'apprendre, à la base même de tous les apprentissages<sup>90</sup>.

Nous terminerons ce volet avec quelques indications clés que nous avons d'ores et déjà développées en chapitre contextuel pour favoriser le travail intercompréhensif, mais que nous voulons rappeler ici pour souligner la cohérence entre le contexte, la recherche et le public cible. De fait, « garder du matériel approprié à la portée de l'enfant, suivre ses besoins et ses intérêts et encourager l'enfant en le valorisant<sup>91</sup> » sont essentiels. Le schéma<sup>92</sup> suivant en est la preuve :

---

<sup>85</sup> Et nous pensons à ce propos aux divers descripteurs du CARAP qui recense des savoirs, savoir-être et savoir-faire propres aux approches plurielles.

<sup>86</sup> Nous entendons la notion de bienveillant comme une exigence perceptible dans la relation entre l'adulte facilitateur du savoir et l'enfant. Cf propos de Danièle Manesse, dans un entretien avec les coordonnateurs des Cahiers pédagogiques n°542 « Bienveillants et exigeants » <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Mettre-l-accent-sur-l-enseignement-comme-relation-a-l-autre>

<sup>87</sup> Dans la mesure où cette personne est en quelque sorte « ambassadrice » des langues qu'elles transmet, les représentations (des enfants) démarrent aussi - en mon sens - de la personne qui parle la ou les langues.

<sup>88</sup> CASTONGUAY, J. *et al.* (2017). « La littéracie...nous fait grandir! La littérature à la petite enfance, Cadre de référence », p.19.

<sup>89</sup> Ibid., p.27.

<sup>90</sup> Ibid., p.30.

<sup>91</sup> Ibid., p.31.

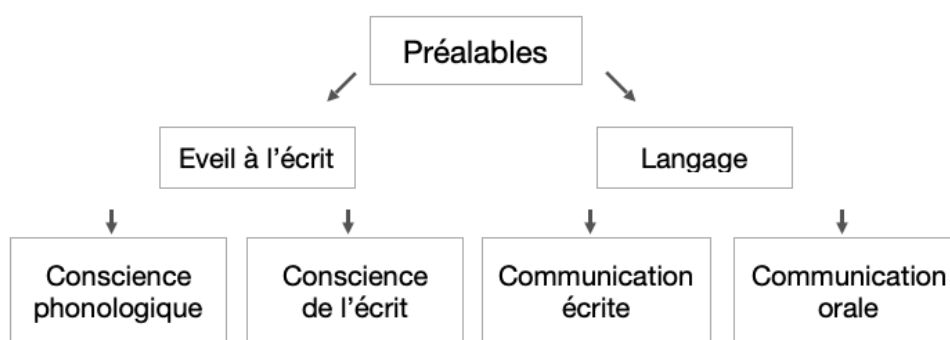
<sup>92</sup> Ibid., p.16.





Tout ce travail permettra d'enclencher un développement métacognitif chez l'enfant, soit en concentrant « la capacité de percevoir le langage en tant qu'objet cognitif et de posséder, de ce fait, certaines connaissances sur la manière dont celui-ci est construit et utilisé (Whitehurst et Lonigan, 1998)<sup>93</sup> ».

Un schéma pensé par Lefebvre (2007)<sup>94</sup> permet de synthétiser le profil des enfants, acteur.trice.s<sup>95</sup> de la recherche menée en intercompréhension.



<sup>93</sup> M.C GUAY et al. (2009) « La lecture interactive, un outil de développement et d'adaptation » in *Langage et littéracie chez l'enfant en service de garde éducatif*, p.149.

<sup>94</sup> Tiré de WHITEHURST, G.J et LONINGAN, C.J. (2003).

<sup>95</sup> Nous considérons les enfants comme des acteur.trice.s de la recherche puisque, sans eux/elles, aucune recherche n'aurait existé. De plus - et nous en discuterons plus en chapitre méthodologique - leur condition d'acteur n'est pas uniquement celle d'être au coeur de la recherche, mais d'agir avec l'objet qui enclenche cette recherche : les activités d'intercompréhension.

## IV. Les interactions comme moteur principal d'une intercompréhension pour l'émergence des manifestations métalinguistiques chez les enfants lecteur.trice.s en devenir

### IV.I. La nécessaire préparation aux interactions

Il est difficile de parler de manifestations métalinguistiques sans évoquer la mise en place du cadre interactif dans lequel ces dernières prennent vie. L'interaction est un espace - ou cadre de formalisation de la pensée - pour donner vie aux manifestations métalinguistiques. Ces mêmes interactions verbales, « régies par l'alternance des tours de parole, des rites et codes propres à chaque société<sup>96</sup> » ont permis aux enfants, au cours des *circle time*<sup>97</sup>, de parler, d'échanger et « de changer en échangeant<sup>98</sup> » avec moi. Qualifiée de « réalité fondamentale de la langue » par Mikhaïl Bakhtine, interagir avec les enfants, c'est aussi « anticiper le calcul interprétatif<sup>99</sup> » qu'ils/elles peuvent avoir. Ainsi donc, il sera préférable de préparer les séances, suivant un rituel précis.

Nous pouvons attribuer à cette idée de rituel celle de « partition invisible » telle que Louise Dabène et Francine Cicurel<sup>100</sup> la définissent comme un objet polyphonique prenant en compte plusieurs éléments (« niveaux ») distincts comme le verbal, le mimo-gestuel, le spatial, le temporel, etc. Un temps nous est consacré (le *circle time*) pour la recherche et nous avons décidé d'organiser nos séances suivant le rituel suivant :

- 1 - séquence d'ouverture,
- 2 - corps de l'interaction (qui peut lui-même comporter un nombre indéterminé de séquences),
- 3 - séquence de clôture.

---

<sup>96</sup> KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1990). Les interactions verbales, Tome 1, p.63.

<sup>97</sup> Voir le glossaire p.6.

<sup>98</sup> *Ibid.*, p.17.

<sup>99</sup> *Ibid.*, p.25.

<sup>100</sup> DABENE, L., CICUREL, F. et al. (1990). Variations et rituels en classe de langue, p.74.

Les première et troisième étapes sont nommées « séquences encadrantes » puisqu'elles sont empreintes de rituels. Cela signifie « à la fois qu'elles ont une fonction essentiellement relationnelle, et une structure fortement stéréotypée, tandis que la séquence constitutive (2) a une organisation beaucoup plus aléatoire et polymorphe.<sup>101</sup> » Katherine Kerbrat Orecchioni voit cela en terme de sablier inversé : « le paradigme des échanges possibles est au début de l'interaction relativement restreint, puis il s'élargit considérablement, pour se resserrer à nouveau sur la fin.<sup>102</sup> » Ces trois étapes se subdivisent elles-mêmes en d'autres rituels au niveau de la prise de la parole des enfants, du changement d'activité, de l'introduction d'un livre ou de la clôture d'une histoire. L'objectif de ritualiser - donc, de répéter la partition - est de suffisamment familiariser les enfants avec les formalités communicatives (la forme) pour entrer plus facilement dans le cœur de la pratique intercompréhensive (le fond).

Lancer une activité n'est pas sans son lot de difficultés, puisque « briser la glace » exige « un investissement énergétique particulier, qui décroît ensuite progressivement au fur et à mesure que l'interaction trouve sa vitesse de croisière.<sup>103</sup> » Pour cela, la création du cadre participatif<sup>104</sup> prend du temps. Ceci dit, après avoir observé l'ensemble des enfants au cours d'une « période d'intégration », il est notable que les échanges au sein du groupe « comportent un certain nombre d'éléments prévisibles<sup>105</sup> » qui, au final sont d'une grande aide pour lancer une activité d'intercompréhension. En effet, les enfants étant habitué.e.s au fonctionnement de l'école savent qu'il existe des « tours de paroles, des formes d'adresse, formules routinières qui permettent à un sujet parlant de situer le type de situation dans laquelle il se trouve.<sup>106</sup> »

---

<sup>101</sup> *Op.Cit.*, p.220.

<sup>102</sup> *Ibid.*, p.220.

<sup>103</sup> *Ibid.*, p.220.

<sup>104</sup> *Ibid.*, p.82.

<sup>105</sup> CICUREL, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues, Agir professoral et pratiques de classe*, p.18.

<sup>106</sup> *Ibid.*, p.18.

En tant que personne centrale à l'échange, ma place est « haute<sup>107</sup> » puisque je dirige les échanges, régule les tours de parole, annonce le thème et l'activité didactique à accomplir et donne parfois une appréciation sur le travail produit.<sup>108</sup> De plus, prévoir ou pré-scénariser les interactions signifie travailler sur une temporalité projetée vers le futur, tout en gardant en tête l'idée que le public concerné est très jeune. En d'autres termes, il s'agit de préparer en amont une activité qui stimulerait et créerait une résonance avec les enfants par un système de projection de soi vers des actions qui, potentiellement pourraient intéresser les enfants et les faire réagir. L'idée est donc de se baser sur un véritable art de mener des interactions ; et c'est dans cette chorégraphie des interactions que tout était mis en place pour faciliter à l'enfant l'accès à la diversité des langues et, à l'expression de manifestations métalinguistiques à ce sujet.

#### IV.II. Émergence de réflexions métalinguistiques : l'éveil d'une conscience métalinguistique ou épilinguistique ?

Ce volet est plutôt délicat à explorer dans la mesure où il faut trouver un point d'ancrage entre la mise en corrélation d'éléments théoriques avec la réalité des réactions observées chez les enfants.

Les enfants ont-ils/elles des réactions/interventions qui s'apparentent à de la métalinguistique ? A quels moments doit-on parler de métalangage, de métalinguistique et/ou de conscience épilinguistique ?

Nous délimiterons le champ de recherche théorique suite à la définition des concepts de métalangage, de métalinguistique et d'épilinguistique puis nous sélectionneront la notion la plus appropriée à la réalité du terrain.

Le métalangage, tel qu'il est défini par Jean-Pierre Cuq, est « l'ensemble des discours tenus par l'apprenant et par l'enseignant sur la grammaire, sur le langage et, plus généralement, sur leurs activités d'enseignement et d'apprentissage.<sup>109</sup> »

---

<sup>107</sup> *Op.Cit.*, pp.28-29.

<sup>108</sup> *Ibid.*, pp.28-29.

<sup>109</sup> CUQ, J.P (2003). *Dictionnaire de Didactique du Français Langue étrangère et seconde*, p.165.

Reste à savoir toutefois ce que Cuq mentionne à travers les notions « d'ensemble des discours », puisque nous avons bien noté quelques manifestations sous forme d'une poignée de mots et d'exclamations, de réactions du corps. Il est donc légitime de se demander quelle est la limite d'application de cette définition en terme d'âge du public ?

Concernant la question de la métalinguistique, Roman Jakobson la décrit comme « une des caractéristiques de la communication humaine qui l'opposerait à la communication animale (...). Elle se prend elle-même pour cible chaque fois que les participants pour des raisons diverses se doivent de parler du code ou des éléments de ce code qu'ils utilisent.<sup>110</sup> » En d'autres termes, la métalinguistique est « une langue dont l'unique fonction est de décrire une langue.<sup>111</sup> » De fait, on peut conclure qu'il n'y a pas de métalangage sans métalinguistique. Or, nous pouvons remarquer que l'appellation « participant » est relativement peu précise. Est-ce que les enfants lecteur.trice.s en devenir sont inclu.e.s à travers les lignes de ces définitions ?

Dès lors, ne serait-il pas plus juste de revenir sur le terme « d'éveil » pour évoquer l'éveil d'une conscience métalinguistique comme d'une action enclenchée dès le plus jeune âge de l'enfant, poursuivi avec un travail de conscientisation progressive que mène l'enseignant.e auprès de l'enfant, dans le cadre d'ateliers d'intercompréhension ?

Dans son ouvrage dédié à la question du développement métalinguistique, Jean-Emile Gombert répond à notre interrogation en portant la problématique de la « conscience » au centre de sa réflexion. Pour l'auteur<sup>112</sup>, les activités métalinguistiques « ne peuvent prétendre à ce statut de métalinguistique que si elles sont effectuées consciemment par le sujet et qu'à ce titre leur émergence suppose de la part de l'enfant une capacité de réflexion et d'auto-contrôle délibéré.<sup>113</sup> » Nous faisons donc face à une précision de la notion de métalinguistique qui ne serait effective que lorsqu'il y a contrôle de l'activité cognitive. A contrario, dans le cas où les enfants ne seraient pas encore conscient.e.s ou ne contrôleraient pas à minima

---

<sup>110</sup> *Op.Cit.*, p.165.

<sup>111</sup> BENVENISTE, C. (1974).

<sup>112</sup> Qui tire ses réflexions de citations des écrits de la professeure de psychologie Annette Karmiloff-Smith.

<sup>113</sup> GOMBERT, J-E. (1990). *Le développement métalinguistique*, p.20.

cette activité cognitive, nous nous retrouverions dans un cas de « métacognition inconsciente<sup>114</sup> ». Cécile Canut propose à ce titre la notion « d'activité épilinguistique » qu'elle emprunte à Antoine Culioli et qui se définit comme « non-consciente, par opposition à l'activité métalinguistique consciente, puisqu'elle régit les représentations langagières auxquelles nous n'avons pas accès.<sup>115</sup> » Bien que cette idée semble correspondre à premier abord avec la « variation » et l'aspect relativement aléatoire des discours que peuvent fournir à cet âge les enfants<sup>116</sup>, nous préférons poursuivre avec le concept de métalinguistique puisque, selon nous, l'idée d'inconscience que soulève la problématique d'une épilinguistique nous porte vers un chemin parallèle à la métalinguistique. De plus, nous avons des difficultés à trouver une corrélation (si corrélation il y a) entre une activité épilinguistique et métalinguistique puisque selon Annette Karmiloff-Smith<sup>117</sup> « les métaprocessus sont un composant essentiel de l'acquisition, qui fonctionnent continuellement à tous les niveaux du développement, et n'interviennent pas seulement comme un épiphénomène tardif<sup>118</sup> ». Dès lors, si nous partons du principe que l'activité métalinguistique n'est pas résultat d'une activité épilinguistique, alors il serait peut-être intéressant d'explorer la notion d'éveil d'une conscience métalinguistique, puisque celui-ci découle nécessairement d'un ensemble d'expériences et de représentations (y compris chez les enfants). Une étude portée par Christiane Blondin<sup>119</sup> nous conforte à ce sujet puisqu'elle aborde la question du développement des aptitudes métalinguistiques en la nommant « éveil de la compréhension de certains aspects du langage et de l'intérêt vis-à-vis de celui-ci. »

Comme nous pouvons le lire dans *L'abécédaire de sociodidactique*<sup>120</sup>, les « capacités 'méta-' », c'est-à-dire étymologiquement « au-dessus » de la langue ou

---

<sup>114</sup> Nous adaptons ce terme en écho avec la notion de « métaprocessus inconscients » qu'à exploré Anette Karmiloff-Smith en 1986.

<sup>115</sup> CANUT, C. (2000/3). « Subjectivité, imaginaires et fantasmes des langues : la mise en discours « épilinguistique », in *Langage et société*, p.73.

<sup>116</sup> Nous affirmons cela en nous basant de nos expériences empiriques dans les milieux scolaires auprès des enfants.

<sup>117</sup> Citée dans l'ouvrage de Jean-Emile Gombert, p.20.

<sup>118</sup> *Ibid.*, p.20.

<sup>119</sup> In *Les langues étrangères à l'école maternelle ou primaire : Conditions et résultats*, De Boeck Université, Pratiques Pédagogiques.

<sup>120</sup> RISPAIL, M. et al. (2017).

du linguistique puisent dans nos représentations, nos sentiments, nos opinions vis-à-vis d'une langue ou nos compétences dans cette langue.<sup>121</sup> Aussi existe-t-il une subdivision dans le terme de métalinguistique et c'est avec le « méta » à l'origine de cette compétence « qu'on pourrait commencer les apprentissages scolaires, comme le font toutes les pratiques issues de l'Eveil aux langues et des approches plurielles.<sup>122</sup> » Quatre catégories de métalinguistique sont alors effectives dans l'éveil d'une conscience métalinguistique chez les enfants : « l'éveil phonologique », « l'éveil au mot », « l'éveil à la forme » et « l'éveil pragmatique.<sup>123</sup> » De ces quatre applications, Erik Hawkins fait l'hypothèse séquentielle d'un ordre dans lequel la mise en place d'une métalinguistique chez un enfant au statut de lecteur débutant se déroule.

1 - « Word awareness » ou l'éveil au mot : les enfants doivent conceptualiser l'idée d'une segmentation des mots, de comprendre des jeux de mots, ce que j'ai fait en tout début de recherche<sup>124</sup>.

2 - « Phonological awareness » ou l'éveil à la phonologie : les enfants reconnaissent la segmentation des sons donc sont capables d'entendre et de reconnaître un mot dans une autre langue mais dont la phonétique est proche.

3 - « Form awareness » ou l'éveil à la forme : l'habilité à reconnaître des synonymes et les subtilités de langage. Nous ne sommes pas allé.e.s jusqu'à ce point dans les autres langues avec les enfants.

4 - « Pragmatic awareness » ou l'éveil pragmatique : éveil aux erreurs. Ne nous concerne pas dans cette recherche.

Ainsi donc, dans cette période où l'enfant est lecteur.trice en devenir, il/elle mobilise nécessairement l'ensemble de ces catégories, ce qui requiert « l'habilité de traiter explicitement des caractéristiques structurales du langage oral<sup>125</sup> » De fait, un travail en intercompréhension est théoriquement justifié puisqu'il faut prendre appui

---

<sup>121</sup> *Op.Cit.*, p.81.

<sup>122</sup> *Ibid.*, p.82.

<sup>123</sup> TUNMER, W.E., and al. (1984). *Metalinguistic Awareness in Children*, p.150. Traduction réalisée par nos soins.

<sup>124</sup> Voir l'annexe 8, p. 57.

<sup>125</sup> TUNMER, W.E., and al. (1984). *Metalinguistic Awareness in Children*, p.147. Traduction réalisée par nos soins.

sur cette dynamique d'apprentissage pour insuffler les « bénéfices » que nous verrons en analyse d'une telle approche auprès des enfants. En effet, « les recherches disponibles sur le développement du langage au cours des premières années de vie indiquent que le progrès des enfants dans l'apprentissage de la compréhension et de la production des énoncés est meilleur puisqu'à l'âge de 5 ans leur compétences de production et de compréhension approchent celle d'un adulte.<sup>126</sup> » De plus, une recherche sur la nature du développement linguistique auprès d'enfants de quatre à huit ans « révèle qu'il n'y a pas seulement une continuation d'un développement précoce, mais qu'il y a aussi émergence d'un nouveau type de fonctionnement linguistique : le développement métalinguistique<sup>127</sup>. »

La démarche étant fondée, nous verrons en chapitre analytique que cet éveil d'une conscience métalinguistique, par le biais de manifestations pendant les interactions en circle time sont une preuve de l'impact de ces approches plurielles sur l'enfant en général.

---

<sup>126</sup> *Ibid.*, p.147. Traduction réalisée par nos soins.

<sup>127</sup> *Ibid.*, p.147. Traduction réalisée par nos soins.



## V. Clôture de chapitre

Nous avons vu au cours de ce chapitre les quatre principaux concepts autour desquels s'anime cette recherche. Après avoir défini l'intercompréhension à travers un ensemble d'aspects linguistiques, cognitifs et didactiques, nous avons observé qu'il était possible d'en orienter la pratique auprès des enfants lecteurs et lectrices en devenir. Pour le prouver, nous avons tenté de revisiter les sept tamis érigés par Meißner en les adaptant à ce public. Plus tard, nous avons conclu que les caractéristiques du statut d'enfant lecteur en devenir permettait d'aborder les approches plurielles, dont l'éveil aux langues, que nous avons étudié comme une porte d'entrée pour l'intercompréhension. Enfin, l'ensemble des précédents concepts étant posé, nous avons pu aborder la question d'une métalinguistique chez les enfants et en définir plus précisément les manifestations. Pour ce faire, nous avons interrogé un groupe de notions gravitant autour du métalangage et de ses manifestations pour finalement nous arrêter sur le concept d'éveil à la conscience métalinguistique, que révèle un travail d'éveil aux langues doublé d'une pratique de l'intercompréhension.



# Capitolul II

## Mise en Contexte



Cette seconde étape d'écriture recense des éléments permettant de comprendre le terrain, dans ses existences historique et actuelle. Nous avons opté pour un choix d'étude des fondamentaux montessoriens à la lueur d'une mise en contexte comparative, en partant de fondements philosophiques, prémisses au système éducatif français, pour aboutir à l'alternative que présente l'école Montessori en passant par les possibles liens que nous pouvons tisser avec l'intercompréhension. Au cours de cette étape d'écriture, nous ferons quelques arrêts sur images pour tenter de saisir, toujours dans un processus de compréhension du terrain, pourquoi le recours à la pédagogie Montessori est-il exponentiel au regard d'une éducation publique traditionnelle, puis nous formulerons quelques critiques avant de mettre en valeur la richesse initiale du terrain bilingue de l'école ELLD en faveur de notre intention de développer l'intercompréhension avec les enfants lecteur.trice.s en devenir.

## I. Situation initiale : regards sur le système éducatif français pour comprendre le recours au modèle de Maria Montessori

### I.1. Un modèle pédagogique français façonné à la plume de quelques penseurs originels de l'école...

À la lecture des fondements de l'éducation préscolaire<sup>128</sup>, il a semblé intéressant de rappeler que toute une construction contemporaine de l'école française se base avant tout sur des fondations philosophiques historiques dont nous retiendrons pour ce présent écrit trois noms d'auteurs ayant développé une pensée en faveur de l'éducation : Jan Amos Komenský, Jean-Jacques Rousseau et Jean Piaget. Véritables sources d'inspiration et piliers pour les pédagogies actuellement en vogue en France, Jan Amos Komenský ou Comenius, pédagogue tchèque (XVIIe s.), a orienté ses réflexions autour de la mise en pratique de « méthodes d'enseignement 'naturelles' », à travers lesquelles la connaissance se doit de débiter « par les sens qui participent à l'observation réelle des choses.<sup>129</sup> » En d'autres termes, « la vérité et la certitude de la connaissance dépendent des sens, puis de l'esprit.<sup>130</sup> » Les sens occupent une place essentielle et vont dans la direction d'une rétention efficace de l'information puisque les apprentissages issus d'une expérience sensible sont indélébiles.<sup>131</sup>

De son côté, Jean-Jacques Rousseau, philosophe suisse (XVIIIe s.), a influencé le système pédagogique français en insistant sur la « nécessité de préserver la liberté de l'enfant, cela à travers des activités, des jeux, des explorations sensorielles, des expériences personnelles et des *leçons de choses*.<sup>132</sup> » L'idée de « loi naturelle » commune aux deux penseurs, répond donc « aux besoins et aux nécessités propres à chaque individu puisque l'enfant livré à lui-même se heurte aux obstacles naturels et il apprend d'eux : cela constitue l'expérience<sup>4</sup> ». Grâce à cette vision de l'enfant, Rousseau ouvre la voie pour les grand.e.s éducateur.trice.s

---

<sup>128</sup> MORIN, J. (2007) *La maternelle, Histoire, fondements, pratiques*, 2e édition, pp. 68-82.

<sup>129</sup> *Ibid.*, p.68.

<sup>130</sup> *Ibid.*, p.68.

<sup>131</sup> *Ibid.*, p.68.

<sup>132</sup> *Ibid.*, p. 69.

comme Frobel, Dewey, Montessori, Freinet, qui ont influencé l'école moderne<sup>133</sup> française ou se sont propagé.e.s en tant que modèles pédagogiques uniques, au sein d'institutions éducatives particulières.

Enfin, les travaux de Jean Piaget, psychologue suisse (XIXe s.), présentent le développement des typologies de connaissances qu'il nomme « organisme biologique (de) l'enfant » et qu'il définit comme « l'environnement à l'orée de l'être humain qui ultimement devient une personne autonome intégrant son milieu ambiant<sup>134</sup> » doit « agir, penser et savoir ». En d'autres termes, Jean Piaget souligne qu'en s'appropriant de l'environnement dans lequel il/elle évolue, l'enfant se transforme.<sup>135</sup>

## I.II. Des fondements historiques de l'école maternelle à l'instauration d'une école du langage

Revenons à un espace que nous connaissons : partons de l'école traditionnelle comme point de départ pour comprendre le système Montessori. Quelques repères historiques au sujet de l'école maternelle en France nous aideront à poser les bases du contexte montessorien qui fonctionne à la fois de manière parallèle et complémentaire au système éducatif public traditionnel.

Vers la fin du XVIIIe siècle, apparaissent les premières structures de garde et d'instruction répondant aux besoins nés des transformations profondes de la société. L'école maternelle publique, en tant qu'école gratuite, laïque mais non obligatoire doit son existence à la loi proposée et défendue le 16 juin 1881 par Jules Ferry. En 1884, les premiers recrutements de personnels se font pour l'école élémentaire mais aussi pour l'école maternelle et en 1887, l'école normale des institutrices dispense des formations pour enseigner à l'école maternelle. Cette décision restructure par la même occasion l'organisation de l'école maternelle ainsi qu'un règlement scolaire. En 1908 sont créés les premiers « Programmes et Instructions » qui précisent l'objet et la méthode de l'école maternelle. Entre 1879 et

---

<sup>133</sup> *Op.Cit.*, p.69.

<sup>134</sup> *Ibid.*, p.81.

<sup>135</sup> *Ibid.*, p.81.

1917, Pauline Kergomard, alors inspectrice générale de l'école maternelle, va instaurer des idées avant-gardistes, basées sur le respect du petit enfant : pas d'exercices trop scolaires, le jeu comme forme naturelle de l'activité du petit enfant, l'approfondissement de la psychologie de l'enfant et l'adaptation des locaux d'accueil et du mobilier. Elle combattrait également en faveur de la reconnaissance et la nécessité d'une école maternelle intégrée à l'école primaire. La loi du 11 juillet 1975 stipule que tout enfant de cinq ans qui n'a pas atteint l'âge de la scolarité obligatoire doit pouvoir être accueilli.e dans une classe ou école maternelle si la famille en a formulé le souhait et ce, quel que soit son lieu de résidence. Avec la circulaire d'août 1977, l'école maternelle accueille désormais les enfants des deux sexes âgé.e.s de deux à six ans. Les choix pédagogiques opérés reconsidèrent l'enfant comme un.e acteur.trice de ses apprentissages puisque « le corps, le mouvement et l'action<sup>136</sup> » figurent dans les objectifs majeurs pour favoriser le développement des enfants. Cette même circulaire souligne également le triple rôle de la maternelle : éducatif, d'appropriation des premiers savoirs et de gardiennage. En 1982, une nouvelle circulaire précise les conditions d'accueil des tout-petit.e.s comme premier espace d'accueil scolaire destiné aux plus jeunes enfants.

En France, à l'occasion des Assises de l'école maternelle qui ont eu lieu en Mars 2018, le président de la République a annoncé un abaissement de l'âge de l'instruction obligatoire à trois ans<sup>137</sup>. L'objectif de cette entreprise est de diminuer à terme (vers l'âge de 16 ans) le décrochage scolaire en appuyant au maximum sur le développement des compétences langagière dès l'école maternelle. Jean-Michel Blanquer, actuel ministre de l'Éducation nationale, avait comme intention de repenser la maternelle pour en faire une véritable « école du langage et de l'épanouissement<sup>138</sup> ».

---

<sup>136</sup> Circulaire d'août 1977, p.122.

<sup>137</sup> Source : <http://www.ac-lyon.fr/cid128341/assises-de-l-ecole-maternelle.html>

<sup>138</sup> *Ibid.* : <http://www.ac-lyon.fr/cid128341/assises-de-l-ecole-maternelle.html>

### I.III. De l'école du langage à l'intercompréhension

La double intervention de Franck Ramus et de Marc Gurgand<sup>139</sup> aux Assises de l'école maternelle, alors attachés à développer les grands programmes de recherches internationaux (0 à 6 ans), apporte des éléments de convergence vers notre problématique d'une intercompréhension avec des enfants lecteur.trice.s en devenir. En effet, Franck Ramus<sup>140</sup> débute sa présentation en soulignant « l'inégalité des enfants dès l'entrée en maternelle<sup>141</sup> », et ce, depuis les origines de leur développement jusqu'à leur entrée en école élémentaire. Outre les facteurs génétiques et environnementaux, le psycholinguiste affirme que les enfants possèdent des prédispositions qui conditionnent le développement cognitif de bas-âge. De cette observation, le langage oral s'impose comme un outil particulièrement crucial pour le développement puisque tout s'enchaîne à partir des fondements initiaux<sup>142</sup>. Véritable médiateur des effets de l'environnement familial et social, le langage oral est un moteur pour tous les apprentissages scolaires et plus particulièrement pour l'apprentissage de la lecture<sup>143</sup>. Une mise en parallèle peut se construire sur les principes de l'intercompréhension qui prennent comme point d'appui les connaissances initiales (linguistiques) de chacun.e<sup>144</sup>. Suivant cette idée, soumettre l'hypothèse d'une pratique intercompréhensive avec les enfants paraît plausible.<sup>145</sup>

Marc Gurgand propose quant à lui d'agir sur les trajectoires sociales des enfants qui sont potentiellement en difficultés à l'aide d'un travail plus poussé du langage oral. En partant du principe qu' « on ne peut pas changer le passé de l'enfant, mais

---

<sup>139</sup> Source : <https://www.education.gouv.fr/cid128334/assises-de-l-ecole-maternelle-l-instruction-obligatoire-des-3-ans.html>

<sup>140</sup> Psycholinguiste français et professeur attaché à l'Ecole normale supérieure.

<sup>141</sup> Source : <https://www.education.gouv.fr/cid128334/assises-de-l-ecole-maternelle-l-instruction-obligatoire-des-3-ans.html>

<sup>142</sup> *Ibid.*

<sup>143</sup> *Ibid.*

<sup>144</sup> GARBARINO, S et DEGACHE, C. (2015-2018), *Intercompréhension en réseau. Scénarios, médiations, évaluations*, p. 22.

<sup>145</sup> Et nous le verrons au moment de vérifier les hypothèses de recherches.

on peut agir dans son présent, donc changer son avenir<sup>146</sup> », les enseignant.e.s peuvent contribuer à la réduction des inégalités, du moins, à éviter d'en creuser plus<sup>147</sup>.

#### I.IV. ... Au choix d'une école Montessori ?

L'école, telle qu'elle est présentée ci-dessus et telle qu'elle a été pensée, semble une institution au plus proche des besoins des enfants. Pourquoi donc recourir aux pédagogies alternatives quand l'école publique propose des refondations de son système pour soutenir au mieux le développement des enfants ? La lecture de l'ouvrage de Paula Polk Lillard soulève ce questionnement et il me paraît à ce stade, fondamental d'en extraire sa pensée brute puisqu'elle répond entièrement à notre interrogation, mentionnée en titre de ce sous-chapitre :

*Il semble que, jusqu'à une période comprise entre les deux guerres, il existe une sorte d'adéquation entre la société, dans son ensemble, et son système éducatif à tendance pro-républicain qui semble relayer au second plan le nivellement et l'absence de considération pour l'individu qu'un tel système, centralisé à l'extrême, entraîne inévitablement. L'Éducation nationale se constitue en forteresse contre laquelle les tentatives de pédagogies « différentes. » même la pédagogie Freinet, pourtant issue de l'intérieur de son système, est soit récupérée, broyée et vidée de sa substance, soit cantonnée à un rôle marginal. Montessori ne fait pas exception à la règle. C'est ainsi que les premières écoles Montessori sont créées à partir d'initiatives privées.<sup>148</sup>*

Cet extrait viendra illustrer un évènement qui s'est déroulé au sein même de l'école ELLD à Lyon : la « soirée des parents. » Au cours de cette soirée, les parents ont exprimé leurs désirs, questionnements, besoins et intentions aux sujets de leurs enfants, en comparant l'école d'hier, à celle d'aujourd'hui, mais en esquisant également les traits d'une école idéale. Un dessin sous forme de carte mentale<sup>149</sup>

---

<sup>146</sup> Source : <https://www.education.gouv.fr/cid128334/assises-de-l-ecole-maternelle-l-instruction-obligatoire-des-3-ans.html>

<sup>147</sup> *Ibid.*

<sup>148</sup> BIGEARGEAL, J. (préface) in. POLK LILLARD, P. (1984) *Pourquoi Montessori aujourd'hui ?* p.15.

<sup>149</sup> Voir l'annexe n°15, p.143.



doublée d'un travail sur post-it<sup>150</sup> fait revenir en premier l'idée du « respect du rythme des enfants », une volonté « d'épanouissement » et de « découverte par expérimentation », un « environnement bilingue » pour « une ouverture d'esprit » et « la découverte de différentes cultures.»

#### I.V. Les statuts d'une école privée Montessori, entre non reconnaissance de l'État et l'obligation de suivre les programmes de l'Éducation nationale

Bien entendu, entreprendre l'ouverture d'une école privée suppose que l'institution ne sera « pas reconnue par l'État mais devra suivre *a minima* les programmes de l'Éducation nationale.<sup>151</sup>» En d'autres termes, la totalité des financements d'une école à pédagogie alternative au système traditionnel est exclusivement privée (frais d'ouverture, de travaux, d'achat du matériel, du salaire des employé.e.s etc). De plus, « il faut tenir compte de la nécessité de passer du hors-contrat aux écoles ordinaires : les enfants doivent pouvoir rejoindre une école ordinaire sans être handicapé.e.s par leur passage dans le hors contrat.<sup>152</sup> » Ceci explique pourquoi, bien que la pédagogie revendiquée et les formes que prennent les apprentissages soient différentes, les intentions d'apprentissage (le fond) convergent en théorie vers les programmes conventionnés par l'Éducation nationale d'une école à l'autre. En règle générale, les changements d'écoles - du public traditionnel au privé hors contrat alternatif ou inversement - se font en fin de cycle, de la maternelle vers la primaire ou de la primaire vers le collège<sup>153</sup>.

En grande partie, l'avantage d'être décentré du système éducatif reconnu par l'État autorise une marge de liberté plus vaste dans les choix pédagogiques opérés par l'école, voire de développer des modèles uniques, inspirés d'un groupement de pédagogies<sup>154</sup>. Cela va dans le sens de l'instauration d'ateliers d'intercompréhension

---

<sup>150</sup> Voir l'annexe n°15, p.142.

<sup>151</sup> Propos recueillis au cours d'une conversation informelle avec la directrice administrative de l'école ELLD de Lyon.

<sup>152</sup> Source : @creersonecole.

<sup>153</sup> *Ibid.*

<sup>154</sup> *Ibid.*

puisque la seule personne à véritablement convaincre était la directrice de l'école. En inscrivant leurs enfants dans cette école, les parents choisissent d'adopter un système administratif et pédagogique puisque l'école est composée d'une directrice pédagogique qui a été formée à la pédagogie Montessori et qui prend au quotidien les décisions relatives à l'éducation et au développement des enfants. Sa binôme de travail est quant à elle directrice administrative et s'occupe des liens financiers avec les partenaires de l'école (fournisseur pour les repas...), les fiches de paye des salarié.e.s et de la gestion du quotidien de l'école (local, factures, ...). De fait, l'existence de cette recherche repose à la fois sur un accord tacite à l'oral avec la directrice pédagogique ainsi qu'à la cohérence de cette investigation avec la liberté pédagogique que peut se permettre l'école - en tant qu'école privée hors contrat. Nous en constaterons les points de convergence au cours de ce chapitre.

Ceci dit, toute école privée ou publique se doit de respecter le « socle commun des connaissances et la liberté de progression de l'enfant »<sup>155</sup> qui souhaite que ce/ cette dernier.e puisse maîtriser l'ensemble des compétences exigées à la fin de la période d'instruction obligatoire<sup>156</sup>. La référence faite au socle commun de connaissances « ne remet pas en cause la liberté pédagogique et la liberté de progression des écoles hors contrat car les exigences définies par le socle doivent être satisfaites au terme de la période d'instruction obligatoire<sup>157</sup> ».

Toujours est-il que d'autres types d'instructions et règles d'ordre administratif sont obligatoires dans le cas du hors-contrat<sup>158</sup>. En effet, la déclaration des enfants (l'effectif total) par leur noms, prénoms, âges, et la profession des parents est obligatoire depuis la loi Gatel<sup>159</sup>.

---

<sup>155</sup> Article D 131-12 - Décret du 28 octobre 2016.

<sup>156</sup> *Ibid.*

<sup>157</sup> Source : @creersonecole.

<sup>158</sup> Propos recueillis au cours d'une conversation informelle avec la directrice administrative de l'école ELLD de Lyon.

<sup>159</sup> Loi du 13 avril 2018 visant à simplifier et mieux encadrer le régime d'ouverture et de contrôle des établissements privés hors contrat : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000036798673&categorieLien=id>

## II. Fondements Montessori et approche intercompréhensive : quelles compatibilités ?

Suite à l'évocation de quelques prémisses d'une pensée fondatrice de l'école française ainsi que les aspects administratifs d'une école privée hors contrat Montessori, intéressons-nous à présent aux fondements théoriques, tels que Maria Montessori les a imaginés.

Pour répondre à la question d'une compatibilité entre l'approche intercompréhensive et le contexte d'une école Montessori, nous ferons dialoguer les fondements théoriques montessoriens avec ceux d'une approche intercompréhensive. Enfin, nous terminerons sur la formulation de quelques remarques et critiques à la pédagogie Montessori qui ont mis des freins à la pratique de l'intercompréhension pour déterminer l'espace/temps propice à la recherche.

### II.1. La philosophie du système Montessori

Nous avons emprunté la terme de « philosophie Montessori » à Winfried Böhm, puisqu'il indique l'usage-même d'une « théorie éducative sur laquelle repose la méthode éducative Montessori.<sup>160</sup> » En effet, le concept de base de la pensée Montessori repose sur l'idée que l'individu.e est « prédéterminé de façon fondamentale dans sa personnalité dès la fécondation (...) ; l'éducation peut (en conséquence) parfaire et guider l'individu, mais elle ne peut pas en modifier sa nature profonde.<sup>161</sup> » Montessori tire l'origine de ce concept d' « apprentissage naturel » tel que nous l'avons vu avec les trois précédents penseurs de l'éducation enfantine. De plus - et nous retiendrons cette idée pour une réponse ultérieure à la compatibilité entre les principes de Montessori et l'intercompréhension - elle associe le concept d'apprentissage naturel avec l'idée que l'environnement comme « facteur secondaire (...) peut influencer favorablement ou défavorablement<sup>162</sup> » cet apprentissage en émergence.

---

<sup>160</sup> BOHM, W. (2002) in *Quinze Pédagogues : Leur influence aujourd'hui*, p.153.

<sup>161</sup> *Ibid.*, p.153.

<sup>162</sup> *Ibid.*, p.153.

Contrairement à Cermenius, Rousseau et Piaget, Montessori considère le concept de liberté de l'enfant comme « un phénomène biologique<sup>163</sup> » autrement dit comme une acquisition au préalable au cœur de l'individu.e qu'il faut faire émerger et non pas en qualité « d'état de fait » à revendiquer comme une finalité. Cette optique conceptuelle en faveur du faire surgir converge parfaitement avec la pratique de l'intercompréhension puisque comprendre les langues romanes en tant que locuteur appartenant à cette famille de langue est « naturel »<sup>164</sup>.

Pour « provoquer la naissance de l'enfant en tant qu'individu<sup>165</sup> », il faut, contrairement à l'éducation traditionnelle qui revendique une méthode de « pacification par assujettissement<sup>166</sup> » où l'adulte impose l'obéissance, le silence et la passivité à l'enfant<sup>167</sup>, créer un environnement « dans lequel il pourrait mener une vie conforme à ses aspirations. » Pour cela, l'enfant a besoin de l'aide compréhensive de l'adulte, d'une aide qui peut prendre la forme d'un travail d'intercompréhension où l'adulte dialogue et valorise l'enfant dans ses compétences linguistiques en lui donnant les outils et les bases d'une stratégie pour les préparer à être citoyen.ne du monde.

Cependant, les outils ne sont pas d'ordre « didactique au sens d'instruments qui feraient gagner du temps à l'enfant dans l'apprentissage et rendraient celui-ci plus efficace<sup>168</sup> » mais permettent, en revanche, d'« appréhender et dominer le monde dans sa complexité - par étapes -, sans pour autant le mettre en péril et compromettre (la) saine évolution (de l'enfant).<sup>169</sup>»

Ajoutons enfin que l'objectif - disons ultime - de Maria Montessori est celui de « servir la Paix, la sérénité de chaque enfant devenant autonome<sup>170</sup> » dans un environnement « préparé et bienveillant<sup>171</sup> » où « l'apaisement qui en découle entre

---

<sup>163</sup> *Op.Cit.*, p.154.

<sup>164</sup> Délégation générale à la langue française et aux langues de France, l'intercompréhension, références 2015, p.5.

<sup>165</sup> BOHM, W. (2002) in *Quinze Pédagogues : Leur influence aujourd'hui*, p.160.

<sup>166</sup> *Ibid.*, p.158.

<sup>167</sup> *Ibid.*, p.158.

<sup>168</sup> *Ibid.*, p.161.

<sup>169</sup> *Ibid.*, p.161.

<sup>170</sup> In *Manuel pratique de la méthode Montessori*, en avant-propos, p.7.

<sup>171</sup> *Ibid.*, p.7.

lui et ses pairs, entre lui et l'adulte, pacifie ainsi l'insidieux conflit de générations auquel Maria Montessori souhaitait ardemment mettre un terme.<sup>172</sup>» En soi, « faire jaillir<sup>173</sup> » le savoir est la « meilleure arme pour la Paix.<sup>174</sup> »

## II.II. Mise en pratique des fondements montessoriens dans l'ambiance 3/6 ans ELLD de Lyon croisée à une approche intercompréhensive

Cette partie sera axée autour de sept grandes applications (ou piliers) de la pédagogie Montessori dans l'école ELLD : la préparation de l'adulte, l'ordre et beauté de l'environnement, l'ordre et l'usage du matériel, les périodes sensibles, les leçons en trois temps, le rythme d'apprentissage en autonomie et le contrôle de l'erreur, puis le silence et la patience dans l'ambiance que nous mettrons en dialogue avec des éléments pour pratiquer l'intercompréhension.

### II.II.I. La préparation de l'adulte

Avant tout, il est essentiel de rappeler que la pédagogie Montessori se transmet d'adultes à adultes. En effet, c'est au terme d'une formation qualifiante<sup>175</sup>, certifiée au label Montessori que les éducateur.trice.s et assistant.e.s sont à même de travailler avec des enfants, dans le respect des règles énoncées par Maria Montessori. Le cœur de cette formation est l'apprentissage – ou plutôt apprendre à désapprendre nos habitudes et « instincts » avec les enfants. En d'autres termes, l'adulte se doit d'intégrer qu'il/elle « aide l'enfant à agir et s'exprimer, mais sans jamais agir à sa place à moins que cela ne soit absolument nécessaire<sup>176</sup> ». En effet, l'intervention de l'adulte peut entraver au développement de l'enfant et peut risquer

---

<sup>172</sup> *Op.Cit.*, p.7.

<sup>173</sup> *Ibid.*, p.17.

<sup>174</sup> *Ibid.*, p.17.

<sup>175</sup> Agréées par l'*Association Montessori de France*, ces formations sont extrêmement onéreuses.

<sup>176</sup> *In Manuel pratique de la méthode Montessori*, en avant-propos, p.15.

de dévier et d'interrompre la démarche de l'enfant.<sup>177</sup> Voilà pourquoi il est préconisé de positionner l'adulte dans un système de réflexivité presque constant pour qu'il n'intervienne qu'en cas de danger imminent pour l'enfant.

Cela peut bien évidemment fonctionner de pair avec l'intercompréhension surtout auprès des très jeunes enfants puisque, l'enseignant.e d'IC donne les clés pour la pratique de l'intercompréhension tout en ayant sans cesse des retours réflexifs sur sa pratique, suivant l'objectif de faire avancer le travail.

### II.II.II. L'ordre et la beauté de l'environnement

L'adulte formé.e à la pédagogie Montessori sait que l'environnement de travail pour accueillir les enfants nécessite une grande préparation. L'« ordre et la beauté limpide de l'environnement et du matériel<sup>178</sup> » sont essentiels puisque « tout objet, aussi insignifiant soit-il, doit avoir son attrait particulier pour captiver l'attention<sup>179</sup> » de l'enfant. Ainsi donc, dans l'ambiance<sup>180</sup> avec les enfants de 3/6 ans de l'école ELLD, les murs et meubles sont clairs<sup>181</sup>, les cinq aires de travail (géographie, mathématiques, langage, vie pratique et l'aire sensorielle) sont placées dans un ordre précis et logique suivant les étapes d'apprentissage de l'enfant. Une forte esthétique (du blanc, de l'ordonné qui tend vers le « showroom ») se dégage de cette école.

Cette question de la beauté peut être une plus-value pour le travail d'intercompréhension dans la mesure où créer une boîte à outils avec des objets qui suivent cette esthétique ordonnée préconisée par Maria Montessori attirera l'attention des enfants et de fait, en rendra plus aisé le travail (puisque les enfants sont habitué.e.s à cela).

---

<sup>177</sup> *Op.Cit.*, p.15.

<sup>178</sup> BOHM, W. (2002) in *Quinze Pédagogues : Leur influence aujourd'hui*, p.164.

<sup>179</sup> In *Manuel pratique de la méthode Montessori*, en avant-propos, p.29.

<sup>180</sup> Terme issu du vocabulaire montessorien pour signifier « espace de travail » ou « classe. » Voir le glossaire du lexique employé à l'école ELLD, p.6.

<sup>181</sup> Voir l'annexe n°1, p.06.

### II.II.III. L'ordre dans l'usage du matériel

Instaurer un ordre précis dans la pédagogie Montessori dessert plusieurs objectifs : en plus d'aider à la conception esthétique générale de l'école ELLD, ordonner les plateaux<sup>182</sup> d'activités (suivant le principe « un plateau correspond à une activité ») permet le « libre choix du matériel, bien rangé et accessible pour tous.tes <sup>183</sup>» à partir d'une « série de matériel semblable, de niveaux de difficultés divers.<sup>184</sup>» L'enfant s'empare donc d'un outil (plateau) « en fonction de ses besoins, impulsions ou de son intérêt<sup>185</sup>», s'installe ensuite sur une table ou un tapis, au *prorata* de l'activité sélectionnée, puis la range dès qu'il/elle a terminé.

Les niveaux de difficultés sont alors distinguables directement sur l'étagère : la difficulté augmente de gauche à droite, puis de haut en bas. Ainsi donc, un.e enfant de trois ans commencera systématiquement avec une activité à gauche d'une étagère, tandis qu'un.e enfant plus âgé.e ayant déjà eu des présentations<sup>186</sup> d'activités pourra attaquer un niveau plus difficile, ou revenir sur ce qu'il ou elle sait déjà.

Suivant cette idée de progression en « niveaux de difficulté » et « d'ordre » dans les séances, l'introduction au travail intercompréhensif peut se faire crescendo, en commençant par un éveil aux langues pour une ouverture et une découverte des langues qui nous entourent jusqu'à la pratique-même de l'intercompréhension.

### II.II.IV. Les périodes sensibles

Le libre choix de l'activité est motivé, selon Maria Montessori, par l'avènement de périodes sensibles. Ces périodes observées correspondent à des « sensibilités spéciales, qui se trouvent chez les êtres en voie d'évolution<sup>187</sup> » pendant lesquelles

---

<sup>182</sup> Voir le glossaire du lexique employé à l'école ELLD, p.6.

<sup>183</sup> BOHM, W. (2002) in *Quinze Pédagogues : Leur influence aujourd'hui*, p.162.

<sup>184</sup> *Ibid.*, p.162.

<sup>185</sup> *Ibid.*, p.165.

<sup>186</sup> Voir le glossaire des notions employées à l'école ELLD, p.6.

<sup>187</sup> MONTESSORI, M. (1936) *L'enfant*, p.32.

les enfants « atteignent en quelques mois un pic de plasticité où les connexions d'une (de leurs) région cérébrale sont remarquablement nombreuses.<sup>188</sup>»

D'ailleurs, au cours de ces phases, l'apprentissage est supposé être « plus rapide, facile, joyeux et solide<sup>189</sup>.» De fait, l'adulte formé.e à la pédagogie Montessori se doit d'être alerte des signes entraînant le début d'une phase sensible, généralement reconnaissable à travers la « rapidité et (la) facilité d'apprentissage que (l'enfant) manifeste<sup>190</sup>», afin de répondre au mieux à ses besoins de l'instant.

C'est donc basée sur l'étude des besoins des enfants, tels que Maria Montessori les définit, que j'ai préparé les séances d'éveil aux langues puis d'intercompréhension, dans le respect de la thématique du développement du langage (aire linguistique), en écho avec la pensée de Claude Hagège (2013), qui mentionne également une sensibilité des enfants pour la découverte de la diversité des langues.

#### II.II.V. Les leçons en trois temps

Le rôle de l'éducateur.trice, qui la distingue de l'assistante est de proposer à l'enfant une découverte progressive des outils montessoriens. Pour ce faire, il/elle procède à une leçon « en trois temps », inspirée du travail d'Édouard Séguin<sup>191</sup>.

*En voici les trois temps :*

- *Premier temps : identifier / donner le nom de l'objet : « rouge » ;*
- *Deuxième temps : s'assurer que l'enfant a bien compris : « donne-moi le rouge » ;*
- *Troisième temps : vérifier que l'enfant a appris le nom de l'objet : « qu'est-ce que c'est ? »<sup>192</sup>*

Pour Céline Alvarez, il s'agit avant tout de « prendre le temps de montrer

---

<sup>188</sup> ALVAREZ, C. (2016) *Les Lois naturelles de l'enfant*, p.271.

<sup>189</sup> *Ibid.*, p.271.

<sup>190</sup> *Ibid.*, p.271.

<sup>191</sup> Le Docteur et pédagogue Édouard Séguin est une référence pour Montessori puisqu'elle utilise dans ses *Case dei bambini* les outils qu'il a inventés, notamment la « table de Séguin » (mathématiques).

<sup>192</sup> *In Manuel pratique de la méthode Montessori*, en avant-propos, p.104.



clairement<sup>193</sup> » une activité, et ce, de manière « claire, lente, précise et logique afin de permettre à l'enfant « "d'absorber" les gestes de manière optimale<sup>194</sup>».

L'intérêt, pour notre recherche actuelle, de ces trois temps d'apprentissage est la reprise du modèle des trois temps pour l'intercompréhension. Une séance se déroulera alors avec un premier temps d'identification de la/les langues : identifier puis nommer la langue. S'ensuivra un second temps, celui de la (l'inter)compréhension de la ou des langues ciblée(s). Enfin, un dernier temps supplémentaire de rétention / mémorisation du vocabulaire pour suivre au mieux les objectifs de l'intercompréhension en tant qu'approche pour faire émerger le plurilinguisme et favoriser l'apprentissage.

## II.II.VI. Le rythme d'apprentissage en autonomie et le contrôle de l'erreur

Une des notions fondamentales qui dissocie la théorie de Montessori<sup>195</sup> de l'école traditionnelle telle que nous la connaissons, concerne le respect du rythme d'apprentissage de l'enfant. D'une part, intervenir en tant qu'adulte sur le travail d'un.e enfant n'est pas toujours tolérable puisque comme l'illustre Maria Montessori,

*L'adulte envisage le but extérieur de ses actes ; il a réglé sa vie par une sorte de constitution mentale : il s'agit pour lui d'atteindre un but par l'action la plus directe, c'est-à-dire dans le minimum de temps possible. En voyant les efforts de l'enfant pour exécuter une action souvent inutile ou futile et que l'adulte pourrait accomplir en un instant et avec bien plus de perfection, il est tenté de l'aider, interrompant ainsi un travail qui le gêne.*<sup>196</sup>

Ainsi donc, il faut penser que le besoin immédiat est d'aider l'enfant à faire lui-même<sup>197</sup> puisque la finalité n'est pas un objectif, seule la démarche compte. L'usage autonome que font les enfants du matériel leur permet donc d'évoluer à leur propre

---

<sup>193</sup> ALVAREZ, C. (2016) *Les Lois naturelles de l'enfant*, p.296.

<sup>194</sup> *Ibid.*, p.296.

<sup>195</sup> Et qui justifie surtout toute une préparation de l'adulte.

<sup>196</sup> MONTESSORI, M. (1936) *L'enfant*, p.83.

<sup>197</sup> BOHM, W. (2002) in *Quinze Pédagogues : Leur influence aujourd'hui*, p.165.

rythme et vitesse d'apprentissage<sup>198</sup>. En effet, si l'on respecte le rythme de l'enfant, nous pouvons parler d'une forme de bienveillance dans le sens de « mettre l'accent sur l'enseignement comme relation à l'autre<sup>199</sup> » puisque le rythme « fait partie intégrale de l'individu, c'est un caractère qui lui est propre, au même titre que la forme de son corps.<sup>200</sup>»

En ce qui concerne le rythme d'apprentissage, nous nous référerons à la question de l'ordre dans la pédagogie Montessori. En revanche, nous n'avons pas développé d'outils adaptés aux enfants lecteur.trice.s en devenir qui auraient pu répondre à la question du contrôle de l'erreur. Cela aurait nécessité de créer des plateaux dotés de systèmes électroniques sonores autocorrectifs et nous n'avons pas les savoir-faire techniques pour les réaliser.

## II.II.VII. Le silence et la patience

Dans l'ambiance, le nombre d'enfants présent.e.s (dans le cas de l'école ELLD, vingt-cinq) ne change rien au principe du silence recherché. En théorie, Maria Montessori suggère le travail en silence « pour entrer en presque méditation (avec les activités et) pour exercer la finesse de l'ouïe<sup>201</sup>», or, dans une réalité pratique et empirique, les enfants apprennent difficilement l'écoute du silence, nous sommes plus dans une démarche d'élimination des sons et d'appel au silence pour recourir au calme, via un jeu d'imitations nommé *silent game*<sup>202</sup> (un calme illusoire, en somme).

Ceci dit, le travail de patience est une étape d'apprentissage : aider l'enfant à patienter en lui demandant de poser sa main silencieusement sur l'épaule de l'éducatrice ou de l'assistante (ou sur la hanche<sup>203</sup>) lorsque les deux sont occupées

---

<sup>198</sup> *Op.Cit.*, p.162.

<sup>199</sup> Propos de Danièle Manesse, dans un entretien avec les coordonnateurs des Cahiers pédagogiques n°542 « Bienveillants et exigeants » <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Mettre-l-accent-sur-l-enseignement-comme-relation-a-l-autre>

<sup>200</sup> MONTESSORI, M. (1936) *L'enfant*, p.83.

<sup>201</sup> *In Manuel pratique de la méthode Montessori*, en avant-propos, p.29.

<sup>202</sup> Voir le glossaire du lexique Montessori, p.6.

<sup>203</sup> Règle qui existait auparavant dans l'école, instaurée par la directrice pédagogique et que nous avons adoptée avec l'éducatrice. Voir Annexe n°2, p.10.

est « un fonctionnement très simple qui a le grand avantage de faire travailler de manière particulièrement puissante le développement exclusif des enfants : ils doivent apprendre à patienter mais aussi à garder leur idée en tête.<sup>204</sup> »

Cette valeur se dénote du reste des applications puisqu'elle relève d'un pur travail disciplinaire, allant dans le sens de l'autonomie et d'une individualité qui est difficile d'instaurer dans le cas où un système technique du contrôle de l'erreur n'est pas mis en place dans une activité d'intercompréhension (individuelle). Un second frein est la difficulté de laisser aux enfants Montessori une tablette avec une application, outil extrêmement réglementé dans l'école.

### II.III. Quelques critiques à la pédagogie Montessori qui ont mis des freins à la pratique de l'intercompréhension

Nous terminerons ce sous-chapitre en relativisant de manière critique la pédagogie de Maria Montessori comme contexte pour une intercompréhension. En effet, en dehors des questions du positivisme dans les « prétentions scientifiques<sup>205</sup> » de Maria Montessori qui semblent être en contradiction avec la justification philosophique de son travail<sup>206</sup>, le néo-libéralisme évident revendiqué dans ce genre d'école pose parfois problème à la mise en place d'un travail d'intercompréhension. Nous savons bien qu'une institution de type scolaire est un microcosme d'une société en mouvement. Or, quels sont les objectifs et valeurs de notre société ? Promouvoir le vivre ensemble ou l'individualité dans le vivre ensemble comme le souhaite Montessori ? Qu'est-ce que « vivre ensemble » signifie réellement ? Selon Dora François-Salsano, « la société souhaite un citoyen formé et prêt à agir pour l'intérêt général. C'est pourquoi il faut prévoir de déterminer des objectifs, appliquer des stratégies dès le plus jeune âge [...] pour s'assurer que cet enfant sera dûment intégré et socialisé dans le monde connu de l'adulte.<sup>207</sup> » Et les trois-quarts du temps, les enfants sont en apprentissage seul.e.s à l'école ELLD.

---

<sup>204</sup> ALVAREZ, C. (2016) *Les Lois naturelles de l'enfant*, p.315.

<sup>205</sup> BOHM, W. (2002) in *Quinze Pédagogues : Leur influence aujourd'hui*, p.150.

<sup>206</sup> *Ibid.*, p.150.

<sup>207</sup> FRANCOIS-SALSANO, D. (2009) *Découvrir le plurilinguisme des l'école maternelle*, p.43.

Au regard de cette citation, je ne suis pas convaincue à l'heure qu'il est, que l'école Montessori en quête de l'émergence du savoir dans des conditions individuelles, favorise et valorise l'importance du collectif, pourtant terrain fertile à l'intercompréhension<sup>208</sup>, comme le ferait *a contrario* une école Freinet, dans laquelle le savoir est issu des performances collectives...

#### II.IV. Dans ce contexte, quel(s) espace/temps investir pour la recherche ?

Un des principaux espace/temps que nous pensons être le plus adapté pour la recherche est le circle time, ou temps de regroupement des enfants. Véritable moment transitoire et rituel, le circle time qui m'a été confié prend place avant l'heure du parc, de 10h30 à 11h. Ce sont trente minutes pendant lesquelles les enfants sont assis.e.s en cercle (d'où la terminologie anglaise circle) autour de moi ; leurs jambes sont croisées et le respect du silence, l'écoute attentive de la personne qui parle et l'attente du tour de parole - en levant la main - sont effectifs. L'hypothèse qui nous a poussée à investir ces moments est l'évidente dynamique émergente du collectif. Nous reviendrons plus en détails sur ce choix en chapitre méthodologique.

### III. Quand le bi-plurilinguisme vient valoriser la pratique de l'intercompréhension dans l'école ELLD

Nous avons vu jusqu'à présent toute une structure de présentation du système Montessori et du fonctionnement de l'école en sept applications dont nous avons vérifié la compatibilité avec des principes de base pour une mise en place de l'intercompréhension à l'école, auprès des enfants lecteur.trice.s en devenir. Nous allons à présent voir que la compatibilité entre le contexte Montessori et l'intercompréhension va prendre une autre dimension grâce à la présence du bilinguisme anglais / français revendiqué par l'école ELLD. Le questionnement qui nous animera dès lors débutera par le rappel de la place des langues dans les programmes officiels du cycle 1 - dont dépend indirectement l'école ELLD - à la suite

---

<sup>208</sup> Je me base sur mes précédentes expériences en classe d'intercompréhension à l'Université Lyon 2.

duquel nous rebondirons sur les propres objectifs de l'école ELLD. Le passage du bilinguisme au plurilinguisme viendra conforter une entrée supplémentaire pour pratiquer l'intercompréhension en langues romanes auprès des enfants lecteur.trice.s en devenir.

### III.1. Accueillir la diversité des langues dans le cycle 1

L'Éducation nationale semble bien consciente de l'omniprésence du plurilinguisme dans son système puisqu'elle préconise de s'impliquer dans la bataille pour la diversité des langues au même titre que celle pour valoriser la langue nationale<sup>209</sup>. Ainsi, les écoles comme premières institutions fréquentées par les enfants intègrent peu à peu l'idée que le plurilinguisme est une nécessité<sup>210</sup>. *Même si cela s'inscrit* dans le contre-courant de l'histoire française, pour qui le monolinguisme était une institution culturelle<sup>211</sup>, ce fondement a nécessairement entraîné, avec les vagues migratoires contemporaines, un questionnement sur l'exclusion linguistique<sup>212</sup>. Pour le délégué général à la langue française et aux langues de France, il faut donc mettre en place un « comparatisme (des langues au titre de) dimension fondamentale de l'école.<sup>213</sup> » Ainsi donc l'intercompréhension avec des jeunes enfants viendrait s'inscrire dans la logique de ce courant de pensée.

*La seule façon de promouvoir le multilinguisme est de le faire (dès) l'école puisque les enfants, de l'âge du babil et même au-delà, articulent toute sorte de sons jusqu'au moment où leur oreille, organe d'audition, devient une oreille nationale, c'est-à-dire moulée par les sons qu'elle entend.<sup>214</sup>*

Claude Hagege, à l'origine de cette pensée pertinente pour notre présente problématique, poursuit sa théorie en la qualifiant même « d'obstacle rédhibitoire à

---

<sup>209</sup> CERQUIGLINI, B. (délégué général à la langue française et aux langues de France) (2003) in BENTOLILA, A. *Quelle langue pour l'école ?* p.65.

<sup>210</sup> *Ibid.*, p.66.

<sup>211</sup> *Ibid.*, p.66.

<sup>212</sup> *Ibid.*, p.66.

<sup>213</sup> *Ibid.*, p.66.

<sup>214</sup> HAGEGE, C. (2003) in BENTOLILA, A. *Quelle langue pour l'école ?* p.77.

un vrai multilinguisme.<sup>215</sup>» Il achève le fil de sa pensée sur l'urgence « d'exploiter très tôt l'ouverture de l'enfant à la multiplicité des sons, à savoir entre trois et cinq ans.<sup>216</sup>» L'âge pressenti correspond entièrement avec la période sensible que décrit Maria Montessori : celle d'un développement du langage, de l'écriture en devenir et du social que Claude Hagège présume comme étant « le moment décisif auquel nous devons répondre à la demande de [...] diversité de l'enfant<sup>217</sup> » et qu'il n'est pas envisageable de « nourrir son oreille nationale (avide) uniquement de la langue dominante.<sup>218</sup>» Pour cela, il faudrait que l'enfant s'« imprègne des langues étrangères, qu'il soit convaincu du caractère de moyen de vie quotidienne de la langue étrangère et qu'elle pénètre son existence dans tous ses détails.<sup>219</sup> » Autrement dit, cet extrait vient confirmer l'importance de commencer tôt le travail avant la formation d'une conception - qui peut être figée ?- de la langue. Pour percevoir un changement à moyen ou long terme, introduire plusieurs langues permettrait dans une démarche d'éveil et de compréhension des langues de contribuer à « la préservation de la multiplicité des langues, en faveur d'une multiplicité des cultures qu'elles véhiculent.<sup>220</sup> » Au-delà du changement à l'échelle individuelle, ces ouvertures linguistiques et culturelles répondraient plus sensiblement aux problématiques sociales des valeurs promues par l'Europe. En effet, l'article 22 de la charte des Droits fondamentaux mentionne que l'Union européenne respecte la diversité culturelle, religieuse et linguistique<sup>221</sup>. Un travail concentré sur les aspects linguistiques et culturels répond plus en détail à cet objectif d'envergure, dans le sens d'une reconnaissance, d'une acceptation, d'une confortation et de la valorisation<sup>222</sup> des langues et des cultures.

---

<sup>215</sup> *Op.Cit.*, p.77.

<sup>216</sup> *Ibid.*, p.77.

<sup>217</sup> *Ibid.*, p.77.

<sup>218</sup> *Ibid.*, p.77.

<sup>219</sup> *Ibid.*, p.78.

<sup>220</sup> FRANCOIS-SALSANO, D. (2009) *Découvrir le plurilinguisme dès l'école maternelle*, p.80.

<sup>221</sup> Source : <https://www.touteurope.eu/actualite/la-diversite-linguistique-en-europe.html>

<sup>222</sup> DALGALIAN, G. (2001) *Enfances plurilingues*, p.138.

La maternelle, alors présentée comme l'école de tous les possibles<sup>223</sup>, de la découverte<sup>224</sup>, du jeu<sup>225</sup> serait donc l'espace idéal pour une telle entreprise puisque la familiarisation avec les différentes langues se fait plus facilement à l'aide du jeu.<sup>226</sup> Le jeu autour des langues devient alors l'instrument qui éveille et stimule la mémoire et les sens - comme dans l'école Montessori avec l'aire sensorielle<sup>227</sup> - qui, à moyen voire long terme, permettra aux enfants de « garder une flexibilité de l'appareil phonatoire et une attitude positive pour affronter la différence.<sup>228</sup>»

Structurés autour de cinq grands domaines en cycle 1<sup>229</sup>, les programmes en vigueur dans l'école maternelle nous donnent à penser que chacun de ces points peut éminemment entraîner un travail autour des langues :

- « 1- Le langage au cœur des apprentissages,
- 2 - Vivre ensemble,
- 3 - Agir et s'exprimer avec son corps,
- 4 - Découvrir le monde,
- 5 - La sensibilité, l'imagination, la création.<sup>230</sup> »

Avec plus de précisions et outre l'objectif d'apprentissage des langues en cycle 2, ces programmes visent :

- *Un premier contact avec une langue étrangère ou régionale,*
- *l'éducation de l'oreille aux réalités phonologiques et accentuelles,*
- *la sensibilisation aux phonèmes inconnus dans la langue française,*
- *l'acquisition des premiers énoncés et de quelques éléments de la culture des pays ou régions concernés.*
- *la découverte de certaines réalités et certains faits culturels du ou des pays dans lesquels la langue*

---

<sup>223</sup> FRANCOIS-SALSANO, D. (2009) *Découvrir le plurilinguisme des l'école maternelle*, p.58.

<sup>224</sup> *Ibid.*, p.59.

<sup>225</sup> *Ibid.*, p.67.

<sup>226</sup> *Ibid.*, p.67.

<sup>227</sup> Voir l'annexe n°3, pp.27/29.

<sup>228</sup> FRANCOIS-SALSANO, D. (2009) *Découvrir le plurilinguisme des l'école maternelle*, p.73.

<sup>229</sup> Programmes officiels du cycle des apprentissages premiers : [https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=86940](https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940).

<sup>230</sup> *Ibid.*

*est en usage, concernant la vie d'enfants du même âge par exemple, l'enfant peut se familiariser avec la diversité des cultures et des langues selon les ressources présentes dans la classe, dans l'école ou dans son environnement immédiat.*<sup>231</sup>

Dans le Bulletin Officiel du 26 Mars 2015, l'éveil aux langues est à la fois mentionné explicitement sous le terme « d'éveil à la diversité linguistique » qu'encouragé.

*À partir de la moyenne section, ils vont découvrir l'existence de langues, parfois très différentes de celles qu'ils connaissent. Dans des situations ludiques (jeux, comptines...) ou auxquelles ils peuvent donner du sens (DVD d'histoires connues par exemple), ils prennent conscience que la communication peut passer par d'autres langues que le français : par exemple les langues régionales, les langues étrangères et la langue des signes française (LSF). Les ambitions sont modestes, mais les essais que les enfants sont amenés à faire, notamment pour répéter certains éléments, doivent être conduits avec une certaine rigueur.*<sup>232</sup>

La moyenne d'âge dans la classe évoquée correspond avec la tranche d'âge des enfants de l'école Montessori avec qui l'expérimentation a été faite. L'intercompréhension intégrée dans des séances d'éveil aux langues a sa place à plus d'un titre auprès des enfants de moins de 6 ans.

### III.II. Quels sont les objectifs de l'école ELLD dans sa dénomination « d'école bilingue » ?

Avant d'aborder les visées de l'école Montessori au sujet du bilinguisme qui entre en compte dans sa pédagogie, revenons sur une définition du bilinguisme effectif dans le contexte scolaire. Nous retiendrons pour cela les principes qu'évoque François Grosjean pour décrire les bilingues comme :

*Les personnes qui se servent de deux ou plusieurs langues (ou dialectes) dans la vie de tous les jours. Ceci englobe les personnes qui ont une compétence de l'oral dans une langue, de l'écrit dans une autre, les personnes qui parlent plusieurs langues avec un niveau de compétences différent dans chacune d'elles (et qui ne savent ni lire ni écrire dans l'une ou l'autre), ainsi que, phénomène assez*

---

<sup>231</sup> Programmes officiels du cycle des apprentissages premiers : [https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=86940](https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940)

<sup>232</sup> Bulletin Officiel du 26 Mars 2015, pp.7/19 : <http://www2.ac-lyon.fr/ressources/rhone/langues-vivantes/spip.php?article356>



*rare, les personnes qui possèdent une maîtrise parfaite de deux (ou plusieurs) langues.*<sup>233</sup>

Suivant cette conception du bilinguisme, un travail intercompréhensif devrait révéler des compétences bilingues (voire plurilingues) chez la plupart des enfants<sup>234</sup>. Christine Deprez complète et précise la précédente définition en ajoutant que le « mot 'langues' doit admettre toutes les langues<sup>235</sup> », donc sont aussi bilingues les enfants qui parlent d'autres langues que l'anglais à l'école.

Pour poursuivre avec le bilinguisme à l'école, Rita Decime décèle dans son article qui présente une école bilingue dans le contexte valdôtain, Rita Decime<sup>236</sup> trois nuances au bilinguisme à l'école maternelle : le bilinguisme dans le matériel pédagogique, le bilinguisme dans la langue support d'une activité, un bilinguisme dans les échanges entre le personnel enseignant et les enfants.<sup>237</sup>

### III.II.I. Le bilinguisme dans les échanges entre le personnel enseignant et les enfants

L'école ELLD revendique un bilinguisme anglais/français en immersion, c'est à dire un « programme avec un bain linguistique<sup>238</sup> » qui s'approprie les trois typologies présentées ci-dessus. En effet, l'éducatrice (monolingue) a pour langue de communication l'anglais avec les enfants (et avec le reste du personnel en présence des enfants) ; l'assistante (bilingue) parle anglais et français avec les enfants<sup>239</sup>. Les objectifs de l'école quant à l'anglais sont peu clairs sur leur site internet, puisque pour justifier la présence du bilinguisme dans l'ambiance, il est écrit

---

<sup>233</sup> In *Le bilinguisme et le biculturalisme: essai de définition*, 1993, p.14.

<sup>234</sup> Nous le verrons dans le sous-chapitre suivant.

<sup>235</sup> In *Les enfants bilingues : langues et familles*, 1994, p.21.

<sup>236</sup> In "Le bilinguisme à l'école maternelle à partir de l'expérience valdôtaine", revue *Enfance*, 1991, pp. 311-327.

<sup>237</sup> *Ibid.*, p.324.

<sup>238</sup> LIETTI, A. (1994). *Pour une éducation bilingue*, p.106.

<sup>239</sup> En tant qu'assistante, j'ai fait preuve d'une multitude de déclinaisons de l'usage de l'anglais et du français qu'il est impossible de classer. J'utilisais très souvent l'anglais pendant les moments rituels connus des enfants : les bonjours/au revoirs/ demander quelle activité il/elles souhaitent faire... En somme, un ensemble de moment qui dépend d'un contexte très précis. La plupart des interventions en français se faisaient pour la lecture (avant la recherche), pour obtenir leur attention et pour qu'il/elle.s me voient comme une personne accessible, pour gérer les conflits et pour tout moment de difficultés émotionnelles des enfants où le français nous rapprochait.

que : « c'est entre deux et quatre ans que la capacité d'apprentissage des langues est maximum. C'est là que les capacités de mimétisme, sur quoi est fondé l'apprentissage d'une langue, sont maximales (Claude Hadège)<sup>240</sup> ». En d'autres termes, l'école mise sur le mimétisme pour que les enfants développent des compétences en anglais. Pourtant, la réalité en est tout autre : bien que les enfants semblent comprendre dans les grandes lignes l'éducatrice - qui est initialement française et qui comprend donc les enfants - il/elle.s ne lui répondent pas dans cette langue, exception faite d'une minorité qui auparavant parlait anglais dans leurs familles. Une hypothèse serait le confort de la situation : puisque les enfants peuvent répondre dans la langue qu'il/elle.s souhaitent (entre l'anglais et le français), alors il/elle.s choisissent la langue qu'il/elle.s maîtrisent le mieux.<sup>241</sup> Pourrait-on alors parler d'un bilinguisme artificiel<sup>242</sup> dans le sens où cette école se situe à Lyon, en France, que l'éducatrice et les autres membres de l'école sont français.e.s et les enfants ont tous.te.s pour langue maternelle au moins le français ? La question est d'autant plus légitime puisque le choix de l'anglais comme langue cible pour un environnement bilingue avec le français n'est pas justifié par l'école.

### III.II.II. Le bilinguisme dans le matériel pédagogique et dans la langue support d'une activité

L'apprentissage Montessori repose sur une transmission des outils - issus de sa méthode - pour que l'enfant continue ses apprentissages en français mais aussi anglais par immersion. Le matériel pédagogique pour l'aire du langage est lui aussi bilingue<sup>243</sup>. De plus, les enfants apprennent à compter dans les deux langues, il/elle.s chantent également dans les deux langues mais ne sont pas obligé.e.s de communiquer en anglais entre eux/elles, ni avec les éducatrices et assistantes.

---

<sup>240</sup> Informations tirées du site de l'école : <http://www.leslettresdorees.fr/#education>

<sup>241</sup> Seul.e.s la minorité à l'aise avec l'anglais répondait - pas systématiquement - en anglais.

<sup>242</sup> Je rejoins à ce titre une remarque de Laurence Pernoud pour qui « le cas des parents français tous les deux et vivant en France mais qui désirent faire apprendre très tôt à leur enfant une autre langue pour accroître ses chances scolaires au départ » est une forme de « bilinguisme 'artificiel' ».

<sup>243</sup> Voir l'annexe n°3, p.30.

Contrairement à l'enseignement de l'anglais « précoce<sup>244</sup> » distinct d'un enseignement de la langue première, les enfants apprennent l'anglais et stabilisent leurs connaissances en français avec une grande dominante pour le français face à un apprentissage minime de l'anglais.<sup>245</sup>

### III.II.III. Peut-on vraiment parler d'école bilingue ?

Rappelons que ce qui fait « école » est un ensemble institutionnel regroupant des enfants (ou un public plus âgé) et tout le personnel éducatif dans un contexte précis. En partant du principe que le bilinguisme effectif à l'école ne met pas en valeur les langues de tous.les les enfants (celles que nous avons pu les déceler à travers le contact avec les parents ou encore via des activités d'éveil aux lanngues) et que Ranka Bijeljać-Babic, en entretien avec Mathieu Vidard<sup>246</sup>, rappelle que plus de deux tiers des enfants dans le monde naissent dans un contexte familial plurilingue ; nous pouvons dénoncer l'exclusivité d'un bilinguisme<sup>247</sup> anglais/français qui renferme une autre réalité.

Les parents qui choisissent alors d'inscrire leurs enfants dans l'école acceptent le bilinguisme que l'école revendique. Il est d'ailleurs perçu comme une ouverture d'esprit et une découverte des différences culturelles<sup>248</sup>, deux atouts qui éveilleront sans doute un enfant qui « n'est pas issu d'un environnement bilingue, (et qui) n'a pas, en principe, de raisons de manifester un quelconque intérêt d'apprendre une langue étrangère et encore moins d'en choisir une.<sup>249</sup>» Dans la continuité de cet élan positif pour l'anglais (et pour aller plus loin), des interventions en éveil aux

---

<sup>244</sup> Terme mis entre guillemet puisqu'il est un emprunt direct aux désignations faites d'un apprentissage avec un public cible très jeune que je remettrais en question. La précocité est illusoire puisqu'elle n'est effective qu'en comparaison avec un apprentissage « tardif » (illusoire et incensé, aussi !)

<sup>245</sup> Dans la classe, quelques activités d'éveil aux langues et d'intercompréhension m'ont permis de situer les connaissances « basiques » en anglais des enfants : compter en anglais, les couleurs, les émotions, un lexique des animaux en anglais...

<sup>246</sup> France Inter, émission du lundi 13 février 2017, « Le bilinguisme chez l'enfant »

<sup>247</sup> Ou bilinguisme uniquement valorisé sur l'anglais.

<sup>248</sup> Voir annexe n°15, p.142.

<sup>249</sup> FRANCOIS-SALSANO, D. (2009) *Découvrir le plurilinguisme des l'école maternelle*, p.67.

langues et intercompréhension viendraient « stimuler une ouverture et une curiosité [...] dans le domaine (plus global) des langues étrangères<sup>250</sup> » et peut aussi être « une façon de valoriser, aux yeux et au profit de tous, les langues de parents venus d'ailleurs [...] et le bilinguisme (autre que l'anglais) de certains élèves pour entraîner la classe.<sup>251</sup> »

### III.III. Le bi-plurilinguisme en contexte Montessori : porte ouverte à l'intercompréhension

« Dans le monde d'aujourd'hui, le plurilinguisme est bien plus souvent la règle que l'exception.<sup>252</sup> »

Cette observation vient donner le ton de ce sous-chapitre qui révèle que l'école, entre bilinguisme revendiqué et plurilinguisme comme réalité, ne prend pas suffisamment en compte les langues autres que l'anglais chez les enfants<sup>253</sup>. C'est au cours d'une activité de fleur des langues<sup>254</sup> que nous avons pu entr'apercevoir la richesse du profil linguistique des enfants. Dans la classe composée de vingt-cinq enfants, trois sont bilingues anglais / français et un italien / français. Un enfant est trilingue bulgare / farsi / français et le reste du groupe francophone mais ayant déjà été en contact avec d'autres langues (dans la rue, à l'école ou par le biais des connaissances en langues vivantes des parents) comme l'italien, le portugais, l'espagnol. En somme, les enfants de l'école possèdent des compétences plurilingues, de compréhension et/ou d'expression dans plusieurs langues. Ces données, véritables préalables à l'émergence du plurilinguisme par l'intercompréhension, vont au-delà des ambitions bilingues de l'école puisque chaque enfant semble posséder, à l'étude de leurs fleurs des langues, des capacités plurilingues pas encore conscientisées. L'intercompréhension contextualisée dans le

---

<sup>250</sup> *Op.Cit.*, p.59.

<sup>251</sup> *Ibid.*, p.59.

<sup>252</sup> PY, B. et LUDI, G. (1986), *Etre bilingue*, p.12.

<sup>253</sup> Il s'agit là d'un avis personnel, hors des objectifs de l'écoles qui à aucun moment tente de valoriser l'enfant dans sa/ses langues maternelles.

<sup>254</sup> Voir l'annexe n°8, p.60.

cadre montessorien permettrait donc de réveiller et stimuler ces aptitudes pour que les enfants en prennent conscience. A ce propos, Michel Candelier évoque un répertoire des effets attendus par un travail d'éveil aux langues (projet EVLANG). Nous nous en inspirerons pour introduire l'intercompréhension auprès de ce public lecteur en devenir :

- *La prise de conscience pour l'intérêt pour la diversité linguistique et culturelles,*
- *l'ouverture à ce qui n'est pas familier,*
- *l'ouverture linguistique, à travers une perception positive des langues inconnues ou peu connues,*
- *l'acceptation d'un contenu extra-linguistique au service de situations linguistiques à caractère relationnel et interculturel,*
- *la motivation pour l'apprentissage ultérieur d'autres langues et la découverte de la diversité linguistique pour éveiller la curiosité des enfants, les encourageant à l'apprentissage ultérieur des langues.*
- *de développement des représentations positives vis-à-vis de la diversité linguistique et culturelle,*
- *d'accroissement de la motivation à apprendre les langues,*
- *de développement des attitudes favorables aux échanges interculturels de diversification du choix des langues à apprendre.*<sup>255</sup>

Ainsi donc, bien que la pédagogie de départ propose des points d'ancrages pour une mise en place d'ateliers en intercompréhension, le bi-plurilinguisme évident dans l'école permet d'être en cohésion avec les besoins de diversité des enfants.

---

<sup>255</sup> CANDELIER, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire*, p.143.

#### IV. Clôture de chapitre

Nous concluons ce chapitre contextuel en rappelant que nous sommes parties de valeurs et fondements philosophiques de l'école traditionnelle pour introduire la philosophie de Maria Montessori. Nous avons remarqué que la pédagogie qui en découle tire ses références d'autres penseurs de l'éducation et que Maria Montessori propose des approches centrées sur les apprentissages individuels, à partir desquels l'enfant découvre ses valeurs profondes, son « savoir inné » qui n'est pas en totale contradiction d'un point de vue théorique avec les visées de l'intercompréhension. Tout un programme, que nous avons nommé en conséquence les « sept piliers montessoriens » prenant place dans l'école ELLD et que l'adulte formé.e se doit de respecter pour le bien-être de l'enfant a été mis en lien avec une approche intercompréhensive. Nous avons conclu qu'il existe de fait une compatibilité entre les principes pédagogiques de Maria Montessori et l'intercompréhension. Enfin, nous avons cherché à démontrer l'indispensable présence de l'IC dans un terrain fertile qui considère la place du bi-plurilinguisme comme un principe pédagogique. Au terme d'un foisonnement de correspondances avec le présent projet de recherche, nous pouvons assumer la légitimité d'une pratique intercompréhensive dans le contexte de l'école ELLD.

# Capitolul III

## Orientations Méthodologiques



Nous verrons au cours de ce chapitre méthodologique comment s'est construite cette recherche de master. En partant d'une pré-enquête réalisée en 2017 dans une école maternelle publique pour faire émerger des hypothèses de recherche, nous observerons comment l'entrée sur le terrain (dans l'ambiance 3/6 ans de l'école ELLD) en septembre 2018 s'est faite progressivement. L'approche ethnographique alors mise en oeuvre nous permettra de comprendre quelle est notre proximité dans et avec le terrain. A l'issue de cette étape, nous expliciterons les différents stades de création du dispositif que nous avons expérimenté avec les enfants dans l'ambiance. Nous verrons concrètement quels sont les outils que nous avons sélectionnés pour collecter des données à analyser au chapitre suivant. Enfin, nous achèverons ce volet en évoquant quelques difficultés méthodologiques rencontrées au cours de la recherche.

## I. Une constante anthropologique : replacer le terrain à l'origine de la recherche

Nous nous sommes tournées vers une méthode de recherche empirico-inductive dès la pré-enquête, avec pour objectif de définir une problématique et de construire des hypothèses cohérentes avec la réalité observée sur le terrain. Il nous semblait déjà imprudent, à la découverte de l'approche hypothético-déductive, d'agir selon une forme de déterminisme revendiqué puisque la recherche perdrait selon nous un bon pourcentage de créativité - lié à l'étonnement - d'un point de vue global. De plus, cette méthode peut inspirer le rejet d'une ouverture vers d'autres pistes. Une lecture de Philippe Blanchet a d'ailleurs confirmé cette première intuition. Il rappelle en effet que l'approche empirico-inductive est avant tout issue d'un « paradigme compréhensif<sup>256</sup> » du terrain.

Nous savons à présent que l'essence même de l'intercompréhension repose sur l'idée de comprendre, et, plus particulièrement, de comprendre l'Autre dans un contexte donné. Avec la méthode empirico-inductive, il s'agit de « s'interroger sur le fonctionnement et la signification de phénomènes humains qui éveillent la curiosité du la chercheur, à rechercher des réponses dans les données.<sup>257</sup> » Ce qui replace le travail de recherche dans une situation du social, avant d'être purement linguistique.

Si certaines positions de Philippe Blanchet nous ramènent vers des méthodes de recherches adoptées en anthropologie, la méthode empirico-inductive, alors approche qualitative du terrain, vise la compréhension des phénomènes à partir des données prélevées sur le terrain, plutôt que de chercher des données à appliquer à un questionnement préconçu<sup>258</sup>. Catherine Kerbrat-Orecchioni l'exprime d'une autre manière, en précisant qu'il faut « toujours préférer les faits à la théorie.<sup>259</sup> » Les reproches faites à cette méthode, émises par Philippe Blanchet, se rapportent aux questions de la subjectivité et de la neutralité du/de la chercheur.e dans le terrain.

---

<sup>256</sup> BLANCHET, P. (2000) in *La Linguistique de terrain, méthode et théorie (une approche ethno-sociolinguistique)*, p.29.

<sup>257</sup> *Ibid.*, p.34.

<sup>258</sup> *Ibid.*, p.30.

<sup>259</sup> In *Revue Langue Française* (1998) « la notion d'interaction en linguistique : origines, apports, bilan », p.58.



Ceci dit, tout comme nous l'enseigne l'anthropologie, toute recherche se doit de conscientiser et mentionner explicitement - et ce, dans une catégorie réflexive incluse dans la rédaction - la part de subjectivité que révèle le travail de recherche<sup>260</sup>.

Finalement, avec le recul nécessaire, nous n'avons pas écarté les aspects positifs qu'une approche hypothético-déductive peut apporter, une fois les hypothèses de terrain posées et les données récoltées. En effet, le relativisme<sup>261</sup> propre aux méthodes des sciences sociales dont nous avons fait preuve en fin d'enquête nous a mené à penser qu'une combinaison justifiée de deux approches a priori antinomiques est tout à fait envisageable. Cette modération méthodologique a par la suite été actée à l'issue de la lecture d'une définition de la méthode, donnée par Edgar Morin, qui nous rappelle que son essence purement « stratégi(que) (...) » a pour but « d'aider à penser par soi-même pour répondre au défi de la complexité des problèmes.<sup>262</sup> »

L'écho avec notre situation actuelle se trouve ni plus ni moins dans l'alternative entre le recours à la méthode empirico-inductive en début de recherche (soit, avant d'entrer sur le terrain) accompagné d'une adhésion à la méthode hypothético-déductive une fois les hypothèses posées. En effet, le travail de recherche qui en découle n'est plus uniquement inductif mais avant tout - et surtout ? - conditionné par l'apport d'éléments permettant de vérifier ces hypothèses de recherche.

En théorie, la dichotomie entre les deux approches est marquée<sup>263</sup>. Or, nous savons bien que le terrain n'est pas un espace de travail lisse et linéaire. Le recours à deux approches méthodologiques semble donc d'un point de vue épistémologique, justifié. D'autant plus si l'on suit l'idée que les méthodes hypothético-déductives proposent « une (des) réponse(s) à la question et la valide(nt) ou l'invalidé(nt) en la confrontant par expérimentation, en situation contrôlée, à des données sélectionnées qui d'une part délimite les causes de l'expérience, et d'autre part, (en)

---

<sup>260</sup> BOURDIEU, P. (1984).

<sup>261</sup> LATOUR, B. (1996).

<sup>262</sup> MORIN, E. (1977-2004) in *La méthode*, ici vol.3, La connaissance de la connaissance, p. 27.

<sup>263</sup> Et, au vu des précédentes soutenances auxquelles j'ai participé (en septembre 2018), l'étudiant.e ne devait justifier que d'une seule approche.

prévoit les effets'.<sup>264</sup> » Cette pensée fait écho au « besoin dans la recherche de ne pas tout reposer sur les hypothèses.<sup>265</sup>»

## II. Le choix d'une pré-enquête

Le volet précédent justifie le choix d'une pré-enquête, motivé par une double adhésion à la fois à la méthode empirico-inductive, dans toute une phase de construction d'une structure de recherche, avant la création d'hypothèses de terrain, puis hypothético-déductive, dès l'instant où la formulation de ces hypothèses conditionne la recherche de terrain.

En octobre 2017, nous sommes entrées sur le terrain de la pré-enquête dans une classe de toute petite section en école maternelle publique à Lyon<sup>266</sup> pour essayer des outils<sup>267</sup> avec des enfants. Les objectifs étaient de prendre la mesure des possibilités de recherche avec les enfants, de répondre à des premières intuitions aux sujets de la compréhension de leur environnement scolaire et de leurs intérêts afin que nous produisions des ressources appropriées. Enfin, nous avons pu construire trois hypothèses de recherches à l'issue de ces expériences de terrain. La première hypothèse est la suivante : l'éveil aux langues destiné aux enfants lecteur.trice.s en devenir est une entrée pour pratiquer l'intercompréhension. La seconde hypothèse : les sept tamis de l'intercompréhension initialement destinés aux jeunes adultes sont adaptables au public des enfants lecteur.trice.s en devenir. Puis, la dernière hypothèse : les enfants lecteur.trice.s en devenir manifestent des réflexions métalinguistiques dans les situations d'intercompréhension.

Cette pré-enquête nous a largement aidée à assumer une posture d'intervenante plurilingue et à prendre plus de confiance dans la création d'autres séquences d'intercompréhension pour un futur terrain. Il est à noter que cette phase de construction d'outils s'est agrémentée d'allers-retours constants entre demandes

---

<sup>264</sup> BLANCHET, P. (2000) in *La Linguistique de terrain, méthode et théorie (une approche ethno-sociolinguistique)*, p.30.

<sup>265</sup> *Ibid.*, p.30.

<sup>266</sup> École maternelle Jean Macé dans le 8ème arrondissement de Lyon, pour un total de neuf interventions sur le terrain.

<sup>267</sup> Une première création d'outils dont l'ensemble se trouve en annexe n°8, p.56.

auprès d'intervenant.e.s en intercompréhension<sup>268</sup>, recherche de potentiel terrain pour l'année suivante, de questionnement auprès de personnes travaillant dans les milieux alternatifs<sup>269</sup>, d'adaptations d'outils, lectures... En juillet 2018, nous avons appris que le terrain se poursuivra en école Montessori, l'école ELLD à Lyon.

### III. De l'école traditionnelle à l'école Montessori : entrer sur le terrain par une approche ethnographique

Le passage d'une école publique classique<sup>270</sup> à une école privée hors contrat à pédagogie alternative a été difficile<sup>271</sup>. Nos intentions de recherche, motivées par le recours à une enquête ethnographique de départ pendant les deux premiers mois de travail dans l'école ELLD - de septembre à octobre 2018 - étaient triples : dans un premier temps, comprendre la pédagogie Montessori dans le contexte bilingue de l'école, pour dans un second temps, « enquêter » sur moi-même - d'un point de vue réflexif<sup>272</sup> - et sur la double position d'assistante Montessori et de chercheure en devenir. Enfin, le dernier objectif est de créer un dispositif comprenant des séances d'éveil aux langues et d'intercompréhension à essayer avec les enfants. Cette approche ethnographique de compréhension du système montessorien par une observation multimodale<sup>273</sup> de ses procédés se découpe en trois temps : un premier temps focalisé sur une observation de la classe et de son fonctionnement, sans interventions, pendant tout le mois de septembre ; un second temps d'observation participante pendant la lecture d'albums avec les enfants au cours du mois d'octobre et un troisième temps qui devient celui de la recherche expérimentale.

L'enquête ethnographique que nous avons menée reprend quelques principes établis par Bronisław Malinowski : pour mener à bien l'observation, l'enquêteur.trice

---

<sup>268</sup> Professeur.e.s de l'Université Lyon 2, membres du réseau de l'APICAD (Association Internationale Pour La Promotion De L'intercompréhension À Distance).

<sup>269</sup> Voir l'annexe n°5, p.47.

<sup>270</sup> Dans le sens « traditionnel ».

<sup>271</sup> Puisque je n'avais pas de formation à la pédagogie Montessori.

<sup>272</sup> Nous développerons dans un prochain sous chapitre cette idée de réflexivité dans la recherche.

<sup>273</sup> Dans une démarche progressive allant de l'observation non participante à la participation observante.

doit dans un premier temps mettre de côté ses préjugés et préconceptions, chercher à s'intégrer, notamment en partageant la vie quotidienne des personnes concernées<sup>274</sup>. A l'issu de cette approche, nous avons récolté suffisamment de matière observable pour esquisser un répertoire de l'école et de son fonctionnement<sup>275</sup> afin de comprendre les différentes aires de travail dans lesquelles évolue l'enfant. Au cours de la seconde étape de recherche, nous avons mis en place un journal de bord<sup>276</sup> des lectures faites pendant le temps du circle time<sup>277</sup> et préparé le dispositif composé de séances d'éveil aux langues et d'intercompréhension pour les enfants.

Dans le prochain sous-chapitre, nous explorerons la proximité que nous avons entretenue avec et dans le terrain. Nous aborderons plus en précision cette véritable gymnastique entre observations et participations dont nous avons fait preuve et comment ces dernières nous ont guidées - au plus proche des besoins et des compétences des enfants - dans la construction à la fois d'une boîte à outils plurilingues (le dispositif) mais aussi d'un corpus de données complexe.

## IV. De la proximité du terrain à la recherche expérimentale

### IV.1. Une méthodologie de la proximité dans une approche qualitative

Une méthodologie de la proximité<sup>278</sup> semble a priori la plus propice à ce que nous offre le terrain. Pour Pierre Paillé, il est évident que les approches qualitatives vont de pair avec une méthodologie de la proximité qui « s'exerce au plus près des phénomènes qu'elle souhaite mettre en lumière, des acteurs qui les incarnent, des contextes qui les portent, mais aussi du chercheur qui les examine avec toute sa

---

<sup>274</sup> MALINOWSKI, B. (1985).

<sup>275</sup> Voir l'annexe n°3, p.15.

<sup>276</sup> Voir l'annexe n°9, p.74.

<sup>277</sup> Voir glossaire du lexique utilisé dans l'école, p.6.

<sup>278</sup> RISPAIL, M., TOTOZANI, M. et VILLA-PEREZ, V. (2018).

sensibilité théorique et expérientielle.<sup>279</sup> »

Le choix d'une approche qualitative s'inscrit dans la continuité d'un rapport de proximité avec le terrain. En effet, une investigation qui implique « un contact personnel avec les sujets de la recherche, principalement par le biais d'entretiens et par l'observation des pratiques dans les milieux mêmes où évoluent les acteurs<sup>280</sup> » est de fait désignée de « qualitative » principalement dans deux sens : « d'abord, dans le sens que les instruments et méthodes utilisés sont conçus, d'une part, pour recueillir des données qualitatives (témoignages, notes de terrain, images vidéo, etc.), d'autre part, pour analyser ces données de manière qualitative, soit en extrayant le sens plutôt qu'en les transformant en pourcentages ou en statistiques.<sup>281</sup> » De plus, l'enquête est aussi dite qualitative dans un deuxième sens dit naturel, soient sans appareils sophistiqués ou mises en situation artificielles, suivant le quotidien des personnes, la logique de leurs actions et de leurs témoignages.<sup>282</sup> Mais dans notre cas, comment cette notion de « proximité » s'exprime-t-elle avec le terrain ci-présent ?

C'est en premier lieu l'observation des enfants qui nous a décidées à adopter cette méthodologie. En effet, être au plus proche des enfants signifie travailler sur la base de l'inattendu et du spontané, que ce soient dans leurs réactions, leurs questionnements, etc. Ainsi le sentiment de surprise est inhérent à la recherche et se laisser surprendre permet de dégager de nouvelles pistes de réflexion, qui, en conséquence, replace une pensée en mouvement (dans le sens de « non préméditée »), en accord avec une réalité de terrain, lui aussi mouvant. A ce propos, Philippe Blanchet évoque le terrain comme un « réseau d'interactions humaines et sociales et d'influences réciproques.<sup>283</sup> » Dans ce cadre, que l'on évoque la proximité dans le terrain entre les enfants et moi-même pour recueillir les données est une chose ; la place du/de la chercheur.e, à l'origine de la construction du terrain

---

<sup>279</sup> PAILLE, P. (2011) « Les conditions de l'analyse qualitative. Réflexion autour de l'utilisation des logiciels », in *Sociologies*, paragraphe 13.

<sup>280</sup> PAILLE, P. MUCCHIELLI, A. (2012) « L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales », p. 13.

<sup>281</sup> *Ibid.*, p.13.

<sup>282</sup> *Ibid.*, p.13.

<sup>283</sup> BLANCHET, P. « Nécessité d'une réflexion épistémologie » in Patrick Chardenet. (éd. 2015), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, Approches contextualisées*, p.13.

et qui s'inclut aussi dans cette construction<sup>284</sup> en est une autre. De ce constat, la notion de proche se subdivise en plusieurs points dont « la subjectivité du chercheur ; le sens des expériences tel qu'il peut-être appréhendé ou construit, et dans la place laissée à l'inattendu, au spontané.<sup>285</sup> » Le rapport chercheur.e en devenir / terrain se fait donc dans un jeu de constructions mutuelles prenant aussi en considération la mission principale qui nous mène sur ce terrain : celle d'être assistante Montessori.

#### IV.II. Porter une double casquette sur le terrain

##### IV.II.I. Instaurer un climat de confiance et de complicité avec les enfants en tant qu'assistante

Pour débiter la recherche, il n'a pas uniquement fallu comprendre les enjeux d'être assistante Montessori, mais surtout « entrer dans la peau » de ce rôle. C'est en devenant participante dans l'observation (dans une situation d'immersion) que nous avons découvert des moments dans le quotidien de l'assistante où l'intercompréhension pouvait être effective. Ce sont dans les moments d'échange de salutations et de politesses que nous avons trouvé ces points d'ancrage. Par exemple lors de l'accueil personnalisé des enfants le matin, dire « bonjour » dans les langues maternelles et paternelles des enfants : en bulgare, en italien, en anglais. De même qu'au moment de la distribution du pain au parc, où un jeu des « merci en plusieurs langues » peut permettre de créer une véritable complicité par la langue avec les enfants, de voir qu'ils/elles sont réceptif.ve.s à la diversité linguistique. A la différence de l'éducatrice qui est ma collègue binôme, déjeuner avec les enfants et les préparer pour la sieste m'aide grandement dans la création de liens avec eux/elle.s. En effet, les discussions à table, les blagues échangées, tous ces instants contribuent au développement d'une véritable complicité qui, sans cette proximité immédiate, ne faciliterait pas en notre sens les interactions dans les circle time<sup>286</sup>.

---

<sup>284</sup> *Op.Cit.*, p.13.

<sup>285</sup> RISPAIL, M., TOTOZANI, M., VILLA-PEREZ, V. (2018) « Pour une méthodologie de la proximité ? Les enquêtes de terrain en sociolinguistique et didactique des langues », p.137.

<sup>286</sup> Voir le glossaire du lexique utilisé dans l'école, p.6.

#### IV.II.II. Etre étudiante-chercheuse en devenir et débiter une recherche

Outre le statut d'assistante à temps plein, l'ambition de faire une recherche dans l'ambiance m'amène à aménager au quotidien des instants pour être étudiante-chercheuse en devenir. Si ces instants de recherche sont perceptibles aux moments des mises en route et des arrêts du dictaphone de mon téléphone - le seul outil visible de recherche en classe - pendant les circle time, il en est autrement pour moi. Je porte continuellement cette double casquette dans mes temps de préparations, parallèlement à ma présence en classe et au quotidien, pour rechercher dans les activités quotidiennes des enfants des voies possibles pour introduire l'intercompréhension.

Il est certain que ce rôle est le plus difficile à exprimer/expliciter à ma binôme de travail<sup>287</sup> car je ne souhaite ni créer des malaises, ni être intrusive dans son travail, ni détourner les enfants des objectifs de l'école Montessori<sup>288</sup>.

#### IV.III. Quand les enfants sont acteurs et actrices de la recherche

De ces deux statuts naît une nouvelle réflexion sur moi-même et mon « moi-même en interaction avec les enfants », qui sont, en plus d'être des enfants, apprenant.e.s dans l'école et des acteur.trice.s dans l'expérimentation. Mais quel est leur rôle exact dans cette recherche ? Les enfants sont-ils/elles sujets, témoins ? enquêté.e.s ? participant.e.s ?

Il me semble qu'à l'image de mon double rôle, nous pouvons accorder différents statuts aux enfants. En effet, en plus d'être des enfants, il/elle.s sont des apprenant.e.s au dépend des temps d'apprentissages (présentations<sup>289</sup>) avec l'éducatrice. Enfin, il/elle.s sont aussi acteur.trice.s de l'investigation. Je ne les considère pas comme des sujets de la recherche puisque, nous la construisons ensemble (moi y compris). Le terme d'acteur correspond avec le rôle performatif que l'enfant tient lors des circle times. En effet, entre la posture que l'éducatrice et moi

---

<sup>287</sup> Dans notre cas, l'ambiance fonctionne grâce à un binôme éducatrice/assistante, un peu sur le modèle de l'enseignante et de l'ATSEM en classe maternelle classique.

<sup>288</sup> Voir l'annexe n°2, p.6.

<sup>289</sup> Voir le glossaire du lexique utilisé dans l'école, p.6.

leur demandons de tenir (en cercle, les genoux croisés) et le rituel de prise de parole à intégrer, l'écho avec la théâtralisation de soi<sup>290</sup> - que je met largement en avant lors de mes interventions - n'est pas si éloigné de ce que les enfants font au quotidien.

A mi-parcours, nous observons que la proximité dans la recherche ci-présente s'exprime dans le rapport entre les enfants acteurs.trice.s du terrain et moi-même, en tant que chercheure en devenir dotée d'une subjectivité (en instance de conscientisation) à chaque étape de la recherche. Lorenza Mondada apporte de nouveaux éléments à cette réflexion en introduisant l'idée de couple/réciprocité<sup>291</sup> à la relation qu'ont les acteur.trice.s du terrain avec le/la chercheur.e. S'il existe bien une symétrie (une relation d'inter-dépendance ?) dans la recherche, elle est « omniprésent(e) dans toutes les étapes qui constituent la démarche de terrain, (et ce, jusqu'à la fin de) la constitution du corpus de données orales interactives et multimodales.<sup>292</sup> » En effet, toujours selon l'auteure, les enquêtes « dont la finalité est le recueil de données enregistrées dépendent nécessairement de la qualité de la relation avec les personnes ressources.<sup>293</sup> » Nous soulignerons donc à nouveau l'importance des phases préparatoires (progressives) d'intégration au terrain, qui vont nous guider jusqu'à l'expérimentation du dispositif avec les enfants. Ces phases sont des préalables pour un enregistrement des données qualitatives.

## V. Valoriser l'action dans la recherche expérimentale

Dans ce cinquième volet, nous verrons qu'une approche expérimentale, doublée d'une approche de proximité du terrain se complètent pour justifier les temps d'expérimentations en circle time, à la fois parce que je porte la casquette de l'assistante Montessori, mais également parce que je fais continuellement des allers/

---

<sup>290</sup> GOFFMAN, E. (1973).

<sup>291</sup> MONDADA, L. (2005) « Constitution de corpus de parole-en-interaction et respect de la vie privée des enquêtés : une démarche réflexive », p.6.

<sup>292</sup> *Ibid.*, p.9.

<sup>293</sup> *Ibid.*, p.9.



retours (presque instantanés) entre observations, participations et productions de ressources à expérimenter à nouveau. Pour le démontrer, le chapitre été sous catégorisé de la sorte : dans un premier temps, nous aborderons les phénomènes d'action dans la recherche pour justifier du choix d'une position de proximité, puis nous nous arrêterons sur les principes d'une recherche expérimentale. Enfin, nous évoquerons la notion de réflexivité et d'un équilibre à trouver sur le terrain.

#### V.I. Une action de recherche et une recherche d'action<sup>294</sup>

Nous nous sommes intéressées dans cette construction méthodologique à la circulation entre théories et pratiques (du et) sur le terrain<sup>295</sup>, avec pour but de modifier voire de transformer la réalité éducative<sup>296</sup> et de donner des clés de l'intercompréhension aux enfants. Pour cela, nous avons étudié les méthodes de la recherche action, à la croisée entre deux expériences : « l'une théorique, qui est celle de la théorie de la pratique, illustrée par les acteurs sociaux qui réfléchissent leur action<sup>297</sup> » et l'autre pratique, impulsée par des interventions sur le terrain qui dynamisent un cycle de pensée en action, soit une pensée au plus proche d'une réalité en mouvement. Cette idée même de mouvements nous a semblée intéressante puisque nous avons compris que notre terrain repose sur « une action de recherche et une recherche d'action.<sup>298</sup> » En effet, si nous explorons du côté des profils de recherche en action figurant parmi plusieurs types de RA<sup>299</sup>, et ce, sans nous situer dans le modèle d'une recherche-action, nous reconnaitrons peu à peu les intérêts d'une recherche action expérimentale puisque sont expérimentaux « les buts adaptatifs et de changements d'implications calculées où les actants sont à la fois des experts et des usagers.<sup>300</sup> » De plus, si la visée poursuivie reste

---

<sup>294</sup> MONDADA, L. (2005) « Constitution de corpus de parole-en-interaction et respect de la vie privée des enquêtés : une démarche réflexive », p.11

<sup>295</sup> *Ibid.*, p.5.

<sup>296</sup> *Ibid.*, p.7.

<sup>297</sup> *Ibid.*, p.11.

<sup>298</sup> *Ibid.*, p.11.

<sup>299</sup> *Ibid.*, p.17.

<sup>300</sup> *Ibid.*, p.23.

« directement et explicitement orientée vers les futures valeurs à promouvoir, vers la transformation attendue, vers le changement escompté, vers la crise à susciter ou à calmer<sup>301</sup> », nous croyons que l'école n'a, au final, pas subi de transformation digne d'une véritable recherche-action.

L'action se situe toutefois dans le travail d'allers-retours entre les observations et les participations, dans les différentes phases d'entrée sur le terrain, tout comme l'action se trouve également au coeur des interactions pendant les circle times avec les enfants.

## V.II. Une recherche expérimentale avant-tout

Au détour d'une recherche expérimentale « en action », un autre élément qu'il est primordial de prendre en considération est la question de l'implication dans les interactions<sup>302</sup> qui permet, au cours de cette étape d'identification de notre méthode, de lier les précédents concepts évoqués entre eux. En d'autres termes, la recherche expérimentale en action repose sur les interactions provoquées sur le terrain, alors identifiées comme un « espace d'implication (voire un) espace transitionnel du changement de paradigme ou de référence.<sup>303</sup> »

Par ailleurs, s'il est précédemment stipulé que les interactions entre acteur.trice.s du terrain sont anticipées, aucun mode d'emploi n'est livré pour la gestion de ces interactions. Ce qui s'explique aussi par « l'inattendu et le spontané<sup>304</sup> » de la situation, puisque la mouvance et le caractère éphémère des actions en est le mot d'ordre. En effet, il ne s'agit pas d'effectuer une recherche sur les acteur.trice.s du terrain, mais avec les personnes en action. Dans notre cas, la recherche met en action les enfants et moi-même autour des séances d'intercompréhension en circle time.

Afin de poursuivre les objectifs des séances d'intercompréhension dans les circle times avec les enfants, la recherche s'opère dans une perspective

---

<sup>301</sup> RESWEBER, J.-P. (1995) *Que sais-je : la Recherche Action*, p.13.

<sup>302</sup> *Ibid.*, p.29.

<sup>303</sup> *Ibid.*, pp.39-40.

<sup>304</sup> Deux notions évoquées plus haut pour justifier d'une approche de proximité.

expérimentale<sup>305</sup>. Nous entendons par expérimental un « type de démarche précis où l'homme intervient délibérément dans la situation pour la faire varier selon un dessin déterminé.<sup>306</sup> » L'expérience débute alors par une observation de phénomènes expliquée par des hypothèses de départ pour que s'ensuivent des allers-retours entre expériences et hypothèses et qu'au final, la réponse à l'hypothèse s'approche au plus près de la réalité<sup>307</sup>.

### V.III. Trouver un équilibre dans la réflexivité

*(La recherche est) un engagement personnel (et collectif) du chercheur, dans et par sa praxis scientifique, en fonction de son histoire familiale et libidinale, de ses positions passée et actuelle dans les rapports de production et de classe, et de son projet scientifique en acte, de telle sorte que l'investissement qui en est nécessairement le résultat est partie intégrante et dynamique de toute activité de connaissance.<sup>308</sup>*

Pour Louis-Jean Calvet, la posture du/de la chercheur.e est « alter réflexive » puisque « la science n'est jamais neutre<sup>309</sup> ». En effet, le choix d'entrer dans un système éducatif alternatif, bilingue, avec des enfants en cours d'apprentissage de la lecture pour faire de l'intercompréhension n'est pas un choix aléatoire. Ce terrain reflète définitivement une ambition de porter les approches plurielles dans un contexte autre que celui de l'école « traditionnelle », et d'en tirer quelques pistes de réflexions ou de possibilités quand l'IC est uniquement pratiquée à l'oral.

Si des éléments de réflexivité ne sont pas « des tabous mais une donnée dont il faut tenir compte pour espérer maintenir une 'honnêteté intellectuelle' à défaut d'espérer atteindre l'objectivité<sup>310</sup> » ; nous avons alors tenté de restituer au plus proche de la réalité les étapes de la méthode qui nous a semblé la plus adaptée au terrain, en

---

<sup>305</sup> RESWEBER, J.-P. (1995) Que sais-je : la Recherche Action, p.33.

<sup>306</sup> DE LANDSHEERE, G. (1982). La recherche expérimentale en éducation, p.12.

<sup>307</sup> LECLERCQ, R. (1958). *Guide théorique et pratique de la recherche expérimentale*, p.32.

<sup>308</sup> BARBIER, R. (1996). *La Recherche action*, p.76.

<sup>309</sup> CALVET, L.-J. (2014) « Le sociolinguiste et le pouvoir politique », in *Les locuteurs et les langues : pouvoirs, non-pouvoirs et contre-pouvoirs*, Romain Colonna (éd.), p. 25.

<sup>310</sup> DEFREYNE, E. et al. (2010). *Intimité et réflexivité, itinérances d'anthropologues*, p.42.

nous appuyant sur des notions théoriques. Toutefois, nous réalisons que certaines méthodes peuvent être relativisées, comme celle la recherche action sur laquelle nous « avons tout misé » en début de recherche. Comme il est stipulé dans le titre, toute la difficulté est de trouver un équilibre dans la réflexivité au sujet de la recherche et nous étions persuadées (victimes d'une sur-réflexivité ?) que la recherche-action était la méthode à suivre.

Une citation extraite d'un roman de Frédérique Deghelt<sup>311</sup>, *Les brumes de l'apparence*, éclaire la confuse complexité d'un conflit entre réflexivité et méthodologie qui s'empare de moi au moment même de l'écriture : « peut-être se raconte-t-on des histoires quand on imprime ses choix dans un canevas qui ressemble à un lacs de pertinences entrecroisées. L'insincère justification de mes décisions me consterne.<sup>312</sup> »

## VI. Un dispositif à expérimenter avec les enfants

Les phases de recherche pour le travail d'intercompréhension se sont déroulées suivant un modèle qui débute par un travail de l'écoute, puis de discrimination et d'identification d'une/plusieurs langues, de l'identification de celles-ci et se termine par un travail de compréhension de langues issues d'une même famille. Au cours des séances, nous nous arrêtons sur des aspects culturels autour des langues/pays, nous découvrons progressivement que le plurilinguisme est une réalité sociale, que nous tentons de mettre en pratique à travers la l'apprentissage d'un mot en plusieurs langues. L'intercompréhension, sur la base d'un travail d'éveil aux langues s'immisce dans chacune des séances de manière progressive selon le déroulé suivant<sup>313</sup> :

---

<sup>311</sup> In *Intimité et réflexivité, itinérances d'anthropologues*, cité par Nathalie Burnay en sous chapitre « Du dévoilement de l'intime à l'intimité du dévoilement », p.84.

<sup>312</sup> DEGHELT, F. (2014 : 83)

<sup>313</sup> Nous avons construit ce tableau suivant l'esquisse d'un premier programme réalisé en octobre 2018, qui se trouve en annexe n°7, p.53.

| Date                    | Objectifs                                                                                                                                                                                                                   | Outils / Références                                                                                                                                                                                                                                                        |
|-------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Du 24.09.18 au 08.11.18 | Ecouter des albums variés, en français. (Période d'intégration, pour se connaître et apprendre les règles du circle time - temps en commun).                                                                                | Lectures d'albums variés (contes randonnées, albums kamishibaïs, lectures avec des objets, lecture avec la tablette, tous les supports sont en français, annexe n°9, pp.74-81.                                                                                             |
| Du 09.11.18 au 21.11.18 | Ecouter la variation linguistique avec un conte randonnée qui « joue avec la langue » française en incluant des mots entre l'argot et le babillage enfantin.                                                                | Album « Bou et les 3 zours » d'Elsa Valentin et Ilya Green. Deux lectures et une séance de vérification de la compréhension du lexique. Album laissé deux jours à la portée des enfants pour observer comment ils/elles racontent l'histoire. Annexe n°8, atelier 1, p.56. |
| Du 19.11.18 au 14.12.18 | Découvrir une chanson de Noël en italien. Apprendre les paroles et une petite chorégraphie des mains pour associer le sens des mots et les gestes.                                                                          | <b>Axé éveil aux langues + IC</b><br>Chanson « Girotondo di natale ». Annexe n°8, atelier 2, p.57.                                                                                                                                                                         |
| Du 23.11.18 au 29.11.18 | Découvrir de nouveaux supports de lecture : utiliser le kamishibaï, lire des histoires bilangues (avec un texte initial en français dans lequel le nom des animaux est remplacé et traduit dans d'autres langues).          | <b>Axé éveil aux langues + IC</b><br>Album « La Moufle » de Florence Desnouveaux et Cécile Hudrisier, avec une version adaptée en kamishibaï. Annexe n°8, atelier 3, p.57.                                                                                                 |
| Du 27.11.18 au 6.12.18  | Apprendre à signer les couleurs de la Langue des Signes Française (LSF) et découvrir qu'il est possible de communiquer autrement (par les signes).                                                                          | <b>Axé éveil aux langues + IC</b><br>L'italien comme langue pour demander « quelle est ta couleur préférée ». Annexe n°8, atelier 5, p.58.                                                                                                                                 |
| Du 29.11.18 au 30.11.18 | Jouer à lire des étiquettes (une étiquette = un mot) des animaux extraits de l'album précédemment lu.                                                                                                                       | <b>Axé éveil aux langues + IC</b><br>Étiquettes multilingues (anglais, catalan, espagnol, français, italien, portugais et roumain). Annexe n°8, atelier 4, p.58.                                                                                                           |
| Le 3.12.18              | Découvrir une langue de France, l'alsacien, des spécialités alsaciennes, essayer de faire un travail d'intercompréhension entre l'anglais et l'alsacien, deux langues germaniques.                                          | <b>Axé éveil aux langues + IC</b><br>Diaporama de photos, documents authentiques, chanson. Annexe n°8, atelier 8, p.60.                                                                                                                                                    |
| Le 10.12.18             | Ecouter une histoire bilangue (deux langues français /italien coexistant dans le texte) sur le format d'un conte randonnée, avec une diminution de la langue française au fil de l'histoire pour laisser place à l'italien. | <b>Axé éveil aux langues + IC</b><br>« Il lupo e le tre ragazze » histoire retravaillée à partir d'un conte populaire italien. Annexe n°8, atelier 6, p.59.                                                                                                                |

|                         |                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|-------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Du 11.12.18 au 21.12.18 | Ecouter un abécédaire plurilingue en sept langues : anglais, catalan, espagnol, français, italien, portugais et roumain pour travailler le lien mot/image et la compréhension de ces langues.             | <b>Axé éveil aux langues + IC</b><br>Présentation en temps de regroupement puis installation en classe, atelier individuel hors temps de circle time.<br>Annexe n°8, atelier 9, p.60.                                                                                                      |
| Le 13.12.18             | Ecouter un album plurilingue d'un format différent : livre-CD avec l'écoute du livre et l'action de tourner les pages.                                                                                    | <b>Axé éveil aux langues</b><br>« Le livre qui parlait toutes les langues » d'Alain Serres et Fred Sochard.<br>Annexe n°8, atelier 10, p.61.                                                                                                                                               |
| Du 17.12.18 au 5.02.19  | S'éveiller aux lexique des différentes parties du corps, des animaux, de la famille, des émotions en trois ou quatre langues à comparer (anglais, espagnol, français, italien).                           | <b>Axé éveil aux langues + IC</b><br>Supports variés (albums, diaporamas de visuels sur tablette, petites vidéos).<br>Annexe n°8, ateliers 19, 20, 21, 22, 23, pp.65-67.                                                                                                                   |
| Le 21.12.18             | Ecouter une histoire bilangue français/italien.                                                                                                                                                           | <b>Axé éveil aux langues</b><br>Réadaptation en une version personnalisée de l'histoire de « la robe rouge de nonna » de Michel Piquemal et Justine Brax.<br>Annexe n°8, atelier 11, p.61.                                                                                                 |
| Le 21.12.18             | Ecouter une histoire en anglais, découvrir le lexique de Noël en anglais.                                                                                                                                 | Christmas time at school.<br>Annexe n°8, atelier 16, p.64.                                                                                                                                                                                                                                 |
| Du 7.01.19 au 15.02.19  | Apprendre à dire merci dans onze langues (allemand, anglais, arabe, bulgare, danois, espagnol, italien, japonais, LSF, portugais, roumain).                                                               | <b>Axé éveil aux langues + IC</b><br>Apprentissage en circle time et mise en pratique au parc, au moment de la distribution du pain.<br>Annexe n°8, atelier 34, p.73.                                                                                                                      |
| Le 10.01.19             | Jouer aux devinettes où il faut trouver l'intrus en trois langues : anglais, espagnol et italien à partir d'un livre de devinettes.                                                                       | <b>Axé éveil aux langues + IC</b><br>Album « Chi ha ? » personnellement traduit en anglais et en espagnol sans recours au français.<br>Annexe n°8, atelier 12, p.62.                                                                                                                       |
| Du 11.01.19 au 14.02.19 | Découvrir sept « sacs des pays » (Argentine, Brésil, Bulgarie, Catalogne, France, Italie et Roumanie) contenant de véritables échantillons du pays, de sa culture et de la langue majoritairement parlée. | <b>Axé éveil aux langues + IC</b><br>Chaque petit sac contient une carte du pays, un objet emblématique, une photographie d'un plat typique, un dessin du drapeau, un petit texte et/ou un chant, une photographie du pays.<br>Annexe n°8, ateliers 25, 26, 27, 29, 30, 31, 32, pp. 68-72. |
| Le 14.01.19             | Découvrir la géographie, quelle(s) langues sont parlées dans quel pays, découvrir qu'il existe des familles de langues qui se ressemblent.                                                                | Usage du matériel Montessori.<br>Annexe n°8, atelier 24, p.68.                                                                                                                                                                                                                             |

|                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                 |
|--------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Le 17.01.19              | Ecouter des chansons en langues régionales et créoles pour découvrir les langues de France (Métropole) et des DOM-TOM.                                                                                                                                                                        | <b>Axé éveil aux langues + IC</b><br>Préparation d'une carte pour expliquer où sont parlées les principales langues régionales de France.<br>Annexe n°8, ateliers 13, 14, 15, pp.62-63.                                                         |
| Les 18.01.19 et 21.01.19 | Travailler la compréhension du catalan à partir de l'intervention d'une locutrice native catalane, qui a uniquement parlé en catalan.                                                                                                                                                         | <b>Axé éveil aux langues + IC</b><br>Llegenda de Catalunya, légende de Sant Jordi sous forme de petite pièce de théâtre.<br>Bilan « de compréhension » au cours de la séance suivante<br>Annexe n°8, atelier 28, p.70.                          |
| Le 25.01.19              | Découvrir les « mots voyageurs », que l'on utilise en français, mais qui ont une autre origine.                                                                                                                                                                                               | <b>Axé éveil aux langues</b><br>Pour un éveil à l'étymologie des mots sur le thème de la nourriture.<br>Annexe n°8, atelier 33, p.72.                                                                                                           |
| Le 30.01.19              | Travailler sur les ressemblances phonétiques entre trois langues à partir des « boîtes à objets » de Montessori.                                                                                                                                                                              | <b>Axé éveil aux langues + IC</b><br>Langues support : espagnol, français et italien.<br>Annexe n°8, atelier 18, p.65.                                                                                                                          |
| Le 31.01.19              | Jouer à retrouver des objets dont les couleurs sont énoncées en plusieurs langues (catalan, espagnol, italien, portugais).                                                                                                                                                                    | <b>Axé éveil aux langues + IC</b><br>« Você pode pegar um objeto negro ? » Et l'enfant doit chercher dans la classe un objet de la couleur demandée.<br>Annexe n°8, atelier 17, p.64.                                                           |
| Le 1.02.19               | Répondre aux questions d'un entretien collectif autour des images de l'Autobiographie des rencontres interculturelles. Réfléchir à des situations de communications interculturelles / interlinguistiques.                                                                                    | <b>Axé réflexif IC</b><br>Dernière séance avec une présentation de ma recherche. Les questions pour l' <b>entretien collectif semi-dirigé</b> sont en annexe n°12, p.123.<br>La présentation de la séance est en annexe n°8, atelier 35, p. 73. |
| Le 8.02.19               | Découvrir la diversité des langues des enfants de la classe et des familles avec la fleur des langues. Impliquer les parents dans un temps d'activité avec leurs enfants pour valoriser en classe cette diversité linguistique et initier des réflexions autour des langues chez les enfants. | <b>Axé éveil aux langues</b><br>Support de Fleur des Langues.<br>Annexe n°8, atelier 7, p.59.                                                                                                                                                   |

Sur l'ensemble des trente cinq ateliers, le premier a pour vocation de préparer à l'écoute de la diversité linguistique, en partant de la base d'un conte « Boucles d'or et les 3 ours » généralement connu des enfants. La version que nous avons utilisée est ponctuée de babils enfantins et autres mots argotiques qui semblent familiers mais qui apportent toutefois de la nouveauté à l'oreille.

Quatre ateliers sont de l'éveil aux langues, avec des écoutes d'histoires dans d'autres langues (pas spécifiquement de la famille des langues romanes), suivant l'objectif de découverte d'une diversité linguistique à l'échelle mondiale avec une histoire en plusieurs langues (atelier n°10), une autre bilangue franco-italienne (atelier n°11), mais aussi avec la fleur des langues (atelier n°7), qui dévoile la diversité linguistique au sein même de la classe. Enfin, un dernier atelier qui va dans le sens d'une intercompréhension, en appuyant sur la familiarité d'une langue à l'autre est celui où l'on s'attarde sur l'étymologie de certains mots autrement appelés « mots voyageurs » (atelier n°33).

Vingt-sept ateliers sont une association d'éveil aux langues (dans un premier temps) et d'intercompréhension (dans un second temps). Certains de ces ateliers feront l'objet d'une analyse pour à la fois vérifier notre première hypothèse qui porte sur les apports d'un éveil aux langues comme porte d'entrée pour l'intercompréhension et, pour aussi vérifier notre seconde hypothèse, concernant l'adaptabilité des sept amis avec des enfants lecteurs et lectrices en devenir. Pour faire en sorte qu'il n'y ait pas de doublons d'une hypothèse à l'autre, nous avons décidé de répartir ces vingt-sept ateliers à analyser.

Le seul atelier qui a pour unique visée une réflexion métalinguistique autour de l'intercompréhension est l'avant-dernier qui vient clôturer le travail effectué avec les enfants à l'aide d'un bilan sous forme d'entretien collectif semi-dirigé. Cet atelier sera analysé pour répondre à notre troisième hypothèse.

Toutes les séances ont été réalisées dans l'ordre présenté ci-dessus<sup>314</sup> et prévues à l'avance dans le journal de bord<sup>315</sup>. La quasi-totalité des étapes a été enregistrée au dictaphone intégré dans mon téléphone, un outil discret pour ne pas détourner l'attention des enfants et pour surtout permettre « une réécoute infinie de ce qui s'est passé et donc un retour constant sur les événements à étudier dans leur

---

<sup>314</sup> L'invention de ces séances s'est faite dans un ordre différent, ce qui explique la non continuité numérique.

<sup>315</sup> Voir l'annexe n°9, p.74.



intégralité.<sup>316</sup> »

Quelques séances ont été réalisées sur plusieurs dates et en plusieurs fois pour expérimenter le potentiel de rétention des informations des enfants et essayer des variantes de l'activité principale (comme avec l'histoire de *Bou et les 3 zours*). Entre-temps, des enfants ont apporté en classe des histoires en anglais et en italien qu'ils/elles ont raconté eux/elles-mêmes au groupe.

L'ensemble des activités est prévu pour être réalisé en circle time, excepté pour la fleur des langues, qui a nécessité un petit travail de logistique (envois de mails à l'avance, pas toutes les familles ont participé...). L'objectif de cette activité est de sortir des murs de la classe et d'aller au coeur des familles explorer la diversité des langues parlées/connues pour la rapporter en classe sous forme de fleur.

## VII. Des outils pour la recherche

Poursuivons à présent l'écriture méthodologique avec la description des outils adaptés pour une recherche de proximité en action, dans laquelle le/la chercheur.e y est un.e acteur.e engagé.e qui apprend à toutes étapes de la recherche<sup>317</sup>.

Un point important à développer pour saisir l'essentiel des interactions et pour rendre plus fin et subtil le travail d'implication sur le terrain est celui d'une écoute sensible<sup>318</sup>. L'écoute sensible s'appuie en premier lieu sur l'empathie du/de la chercheur.e qui « doit savoir sentir l'univers affectif, imaginaire et cognitif de l'autre pour (le/la) comprendre de l'intérieur.<sup>319</sup> » On remarquera donc que qu'une attitude d'ouverture pour l'écoute sensible<sup>320</sup> suppose un travail constant (en action) sur soi-même.

---

<sup>316</sup> MONDADA, L. (2005) « Constitution de corpus de parole-en-interaction et respect de la vie privée des enquêtés : une démarche réflexive », p.2.

<sup>317</sup> *Ibid.*, p.41.

<sup>318</sup> *Ibid.*, p.65.

<sup>319</sup> *Ibid.*, p.65.

<sup>320</sup> *Ibid.*, p.69.

D'autres outils de capture du réel, permettant de « mettre sur pause » des instants à analyser sont de vigueur. L'enregistrement audio s'est présenté comme la meilleure des solutions pour capturer ces fragments du réels, ces « performances d'IC » avec les enfants que je n'ai volontairement pas filmé.e.s puisque, d'une part, je souhaitais agir dans la plus grande discrétion et, d'autre part, il me semblait plus intéressant de mettre l'accent sur le discours des enfants dans l'interaction, pour rester dans une uniformité axée sur l'oralité. Nous aurions pu imaginer que les apports d'un enregistrement visuel ne soient pas négligeables mais, avec l'agitation générée au cours d'une séance, le film aurait apporté d'autres informations qui auraient probablement troublé ou détourné la recherche.

Le journal de bord, qui se révèle un allier incontournable pour maintenir une organisation dans le tri des données, permet de noter, à l'issue de chaque atelier réalisé avec les enfants - dans une courte temporalité qui respecte les impressions du moment « encore à chaud » - les instants forts de l'atelier. Ces brèves notes, consignées dans le journal de bord, permettent de sélectionner les audios à retranscrire.

Le recours à la photographie, pour sauvegarder les traces et artefacts créés, apporte une dimension complémentaire au journal de bord et aux enregistrements, une dimension de diffusion d'observables (issus du réel) consignés en annexe pour présenter le travail effectué dans un portfolio diffusable.

Enfin, nous avons imaginé un entretien collectif semi-directif final, que nous dissimulons dans une des dernières séance d'intercompréhension avec les enfants pour faire un bilan de l'expérimentation. La séance se déroule normalement (en suivant les règles habituelles du temps de regroupement) et j'explique en début de circle time notre démarche de recherche auprès d'eux/elles. Nous avons choisi de procéder à un entretien collectif pour rester dans une cohérence avec l'ensemble des séances qui se déroulent majoritairement en collectivité. De plus, c'est grâce à la dynamique du groupe en interaction, dans laquelle l'intervention de chacun.e peut faire écho chez d'autres enfants, que nous pouvons enregistrer des données. Nous

avons donc préparé cet entretien collectif en écrivant dix questions<sup>321</sup> et en empruntant deux supports visuels d'enfants communiquant ensemble issus de l'autobiographie des rencontres interculturelles<sup>322</sup> comme base à partir desquelles interroger les enfants de l'école ELLD. Nous partons des deux supports suivants comme un point d'ancrage pour mettre plus facilement les enfants en situation d'intercompréhension :



Avec la première question, nous demandons au groupe de nous dire ce qu'il/elle.s observent sur l'image, puis, nous entrons progressivement en situation en expliquant que les enfants parlent deux langues différentes. Dans le premier cas, la petite fille parle espagnol et le petit garçon français. Nous demandons si la communication est possible, et si oui/non, pour quelle(s) raisons. Petit à petit, nous parvenons à amener la discussion autour des principes de l'intercompréhension et nous faisons une démonstration de communication en espagnol en temps réel pour prouver que sa compréhension est possible dans notre contexte. Avec la deuxième image, nous partons sur deux langues de communication qui ne sont pas issues des mêmes familles de langues et nous tentons de relativiser l'intercompréhension, en laissant les enfants proposer comme solution l'anglais. L'entretien est semi-directif,

<sup>321</sup> Voir l'annexe n°12, p.123.

<sup>322</sup> Un outil élaboré en 2009 par le Conseil de l'Europe. Une partie des documents a été pensée pour réfléchir au sujet des rencontres interculturelles avec les enfants. Nous nous sommes approprié deux images du fichier images pour notre entretien collectif.  
Source : <https://www.coe.int/fr/web/autobiography-intercultural-encounters/autobiography-of-intercultural-encounters>

suffisamment ouvert pour laisser place à la parole de l'enfant, mais suffisamment dirigé pour que les enfants apportent des éléments de réponse aux questions et en soient convaincu.e.s (par démonstration).

## VIII. Une analyse adaptée pour le traitement des données de terrain

Au cours de ce sous-chapitre, nous détaillerons dans un premier temps le contenu de notre corpus complexe pour introduire la méthode d'analyse qualitative du traitement des données de terrain. Pour vérifier nos trois hypothèses, nous évoquerons au cas par cas la méthodologie à mettre en oeuvre. Nous aborderons enfin la question de la transcription des enregistrements audio des séances en circle time et des effets théoriques de celle-ci d'un point de vue méthodologique.

### VIII.1. Le contenu du corpus

Notre corpus de données est complexe puisqu'il est composé d'un ensemble d'enregistrements audios et de données écrites, soient de la retranscription d'un entretien collectif semi-directif dissimulé dans la dernière séance, d'extraits de journal de bord et de notes de terrains. Ces dernières nous aideront à sélectionner des éléments audios pertinents parmi les enregistrements des trente-quatre autres séances avec les enfants pour apporter des réponses aux hypothèses. L'idée de données « naturelles » propre à une analyse qualitative<sup>323</sup> est malheureusement à relativiser dans notre cas puisque, l'essence même de la recherche repose sur la mise en place d'interventions « artificielles » issues d'un dispositif expérimental inventé à l'occasion de la recherche. Ceci dit, les interactions restent « naturelles » dans le sens où la pensée des enfants demeure leurs propriétés et nous n'allons pas les pousser à interagir s'il/elle.s ne le souhaitent pas.

---

<sup>323</sup> PAILLE, P. MUCCHIELLI, A. (2012)

## VIII.II. Les procédés de l'analyse

Rappelons que notre corpus est constitué de relevés multiples - carnet de notes, photographies, enregistrements des séances et de l'entretien collectif - qui forment un ensemble de données authentiques issues d'allers-retours entre participations et observations sur le terrain.

Pour vérifier nos trois hypothèses, nous nous armons du journal de bord<sup>324</sup> et des notes de terrain<sup>325</sup> comme supports pour sélectionner les ateliers à analyser :

- Première hypothèse : « L'éveil aux langues destiné aux enfants lecteur.trice.s en devenir est une entrée pour pratiquer l'intercompréhension. »

Pour vérifier la validité de cette hypothèse, nous sélectionneront dans un premier temps des extraits audios retranscrits des séances du dispositif qui font appel à des outils d'éveils aux langues pour introduire un travail d'intercompréhension. Nous témoignerons du fonctionnement de l'activité au prisme des interactions qui en découlent. Par la suite, nous compléterons la vérification de cette hypothèse en discutant des effets de l'éveil aux langues dans notre démarche. Les ateliers particulièrement concernés sont les suivants<sup>326</sup> :

|                                                                                                                 |                                                     |                                                            |                                                  |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|
| <b>Atelier 1</b><br>« Bou et les 3 jours »                                                                      | <b>Atelier 2</b><br>« Girotondo di Natale »         | <b>Atelier 3</b><br>« Des animaux dans plusieurs langues » | <b>Atelier 4</b><br>« Etiquettes multilingues »  |
| <b>Atelier 4</b><br>« Etiquettes multilingues »                                                                 | <b>Atelier 5</b><br>« Langue des signes française » | <b>Atelier 6</b><br>« Il lupo e le tre ragazze »           | <b>Atelier 9</b><br>« Abécédaire plurilingue »   |
| <b>Atelier 22</b><br>« Les bruits des animaux »                                                                 | <b>Atelier 34</b><br>« Merci en 11 langues »        | <b>Atelier 21</b><br>« Les parties du corps »              | <b>Atelier 25</b><br>« Sac culturel d'Italie »   |
| <b>Atelier 27</b><br>« Sac culturel de Catalogne »                                                              | <b>Atelier 26</b><br>« Sac culturel de Roumanie »   | <b>Atelier 29</b><br>« Sac culturel du Brésil »            | <b>Atelier 3</b><br>« Sac culturel de Bulgarie » |
| <b>Atelier 13, 14 et 15</b><br>« Les langues régionales en France »<br>« Basque, breton, corse et les créoles » |                                                     | <b>Atelier 28</b><br>« Leyenda de Catalunya »              | <b>Atelier 19</b><br>« Les émotions »            |

<sup>324</sup> Voir l'annexe n°9, p.74.

<sup>325</sup> Voir l'annexe n°11, p.108.

<sup>326</sup> Les ateliers sont présentés dans l'ordre dans lesquels ils ont été effectués.

- Seconde hypothèse : « Les sept tamis de l'intercompréhension initialement destinés aux jeunes adultes sont adaptables au public des enfants lecteur.trice.s en devenir. »

Pour cette hypothèse, nous reprendrons les principes des sept tamis évoqués en partie théorique, que nous avons illustrés d'exemples d'activités. Nous ferons alors appel à cinq ateliers auxquels nous associerons un ou plusieurs tamis connectés entre eux. Nous verrons alors le deuxième et le cinquième tamis ensemble, puisque le deuxième nourrit le cinquième, ou bien le quatrième et le sixième tamis que nous relierons pour expliquer le processus de comparaison dans les activités choisies pour en vérifier la validité :

|                                                                     |                                                   |
|---------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|
| <b>Premier tamis</b><br><i>Le lexique international</i>             | <b>Atelier 30</b><br>« Sac culturel d'Argentine » |
| <b>Deuxième tamis</b><br><i>Le lexique pan-roman</i>                | <b>Atelier 12</b><br>« Chi ha... Quién ha... »    |
| <b>Cinquième tamis</b><br><i>Les types syntaxiques fondamentaux</i> |                                                   |
| <b>Troisième tamis</b><br><i>Les correspondances phonétiques</i>    | <b>Atelier 17</b><br>« Chasse aux objets »        |
| <b>Quatrième tamis</b><br><i>Les graphies et prononciations</i>     | <b>Atelier 4</b><br>« Etiquettes multilingues »   |
| <b>Sixième tamis</b><br><i>Les éléments morpho-syntaxiques</i>      | <b>Atelier 34</b><br>« Merci en 11 langues »      |
| <b>Septième tamis</b><br><i>Les préfixes et suffixes</i>            | <b>Moment informel hors-circle time</b>           |

- Troisième hypothèse : « Les enfants lecteur.trice.s en devenir manifestent des réflexions métalinguistiques dans les situations d'intercompréhension. »

L'entretien collectif que nous effectuons en avant-dernière séance (**atelier n°35 « Présentation de ma recherche »**) est un véritable bilan des activités et du dispositif expérimenté avec les enfants et il nous permettra de vérifier cette hypothèse.

Nous procéderons ensuite à l'étape analytique, consistant au traitement des données à l'aide d'une analyse des discours<sup>327</sup> des enfants, sous forme de

<sup>327</sup> DEPREZ, C. « Histoire de Langues, Histoires de Vies », in *Cahiers de Sociolinguistique*, n°5, *Histoire de vie et dynamique langagière*, pp. 167-174.

catégorisations et de croisements pour valider<sup>328</sup> nos hypothèses, avant d'en faire une synthèse interprétative. Reposant sur la façon de parler de la langue<sup>329</sup>, ce modèle d'analyse propose de repérer et d'évaluer les différents procédés employés (« lexicaux : choix des mots, mais aussi : usage de la négation, du « nous », ou discursifs : rupture des phrases, hésitations, auto-corrections, répétitions, accentuation, antinomie, etc. »<sup>330</sup>). Nous observerons alors comment les enfants nomment les langues, comment il/elle.s les comparent et s'il/elle.s les jugent.

### VIII.III. Le modèle de transcription

Une question demeure importante à soulever pour l'analyse des données et pour tenter de répondre – à notre échelle – aux « effets théoriques des pratiques de transcription <sup>331</sup>», qui s'accommode avec le besoin que nous avons de rendre compte, par la transcription, des échanges plurilingues effectués en classe.

Comment alors prendre en considération dans la transcription le plurilinguisme des interactions ? Et l'alternance codique ? Quelle convention de transcription utiliser ? Faut-il procéder à une traduction des échanges quand notre thème porte sur l'intercompréhension ?

Après nous être posé ces questions, nous avons décidé de n'opérer à aucune traduction dans les discours des enfants puisque l'enjeu de notre problématique sur l'intercompréhension perdrait en pertinence. De plus, la vérification du sens qui succède aux échanges plurilingues avec les enfants permet largement d'en saisir les propos.

---

<sup>328</sup> LEWIN, K. (1947).

<sup>329</sup> DEPREZ, C. « Histoire de Langues, Histoires de Vies », in *Cahiers de Sociolinguistique*, n°5, *Histoire de vie et dynamique langagière*, p.168.

<sup>330</sup> *Ibid.*, p.169.

<sup>331</sup> MONDADA, L. (2000).

En ce qui concerne la convention de transcription adoptée, nous en avons choisi une version<sup>332</sup> qui met en valeur les tours de paroles tout en anonymisant les enfants et en soulignant la prise de parole double ou triple d'un même enfant :

|                 |                                                         |
|-----------------|---------------------------------------------------------|
| M               | = Marine (enquêteuse) prenant la parole                 |
| E               | = enfant prenant la parole                              |
| E*              | = même enfant à la suite prenant la parole              |
| Ex              | = plusieurs enfants en même temps                       |
| 1, 2, 3,...     | = tours de paroles                                      |
| (...)           | = pause courte entre deux mots                          |
| ***             | = interruptions extérieures ou bruits des enfants       |
| *désigne*       | = une action en cours                                   |
| ///             | = incompréhensible à la transcription                   |
| Hhhhhh          | = grande inspiration de motivation                      |
| <u>souligné</u> | = question issue de la grille d'entretien semi-directif |

## IX. Synthèse des difficultés rencontrées

Beaucoup de ralentissements, d'appréhensions, de peurs et de réflexions sur (la malléabilité) des méthodes à employer ont rendu cette étape de recherche méthodologique rocailleuse. Je pensais fermement qu'il fallait trouver une méthode « toute faite » qui correspondait à mon terrain alors qu'en réalité la méthode se construit selon les besoins de la recherche... Cette pensée m'a induite en erreur pendant quelques mois, ce qui m'a fait grandement douter, ralentir dans l'écriture et partir sur des pistes très vastes. D'autres difficultés sont survenues au moment de la rédaction-même, notamment dans la synthétisation des idées. Une grande idée (reçue ?) me guide à toujours détailler, justifier par des lectures par crainte de ne pas être légitime. Hormis les difficultés d'ordre théoriques, d'autres difficultés se sont additionnées sur le terrain, essentiellement autour des relations entretenues avec les employées de l'école. En effet, il a parfois été difficile d'investiguer tout en étant observée par l'éducatrice. Peut-être que cette idée s'est insinuée suite au sentiment d'insécurité ressenti dans l'école<sup>333</sup>, mais, grandissait en moi le sentiment de mener une recherche « en sous-marin » alors que j'avais le consentement de la directrice. De plus, je me suis retrouvée autour du mois de décembre dans un réel décalage

---

<sup>332</sup> Inspirée des conventions adoptées par la revue *Réseaux. Communication - Technologie - Société*  
[https://www.persee.fr/doc/reso\\_0984-5372\\_1990\\_hos\\_8\\_2\\_3544](https://www.persee.fr/doc/reso_0984-5372_1990_hos_8_2_3544)

<sup>333</sup> Cette même insécurité qui m'a poussée à ne pas poursuivre mon contrat et partir en Roumanie.



entre les attentes pédagogiques de l'école et la dimension plurilingue que je soulevais (et je n'emploie volontairement pas le mot « introduire » puisque les enfants étaient déjà plurilingues avant que notre travail ne le valorise). En effet, l'école se revendique bilingue. Je me trouvais donc d'une certaine manière hors-les-murs. Ainsi, je me reprocherais d'avoir été à quelques moments trop « dépendante de la recherche<sup>334</sup> » et je pense particulièrement au travail des petites étiquettes/mots à lire pour les enfants. Certaines d'entre elles étaient réellement difficiles et incluaient des caractères et phonétiques inconnus par les enfants. Bien que certains enfants aient réussi à lire certaines étiquettes, d'autres qui n'étaient pas prêts, cherchaient à tout prix à les lire dans un objectif de compétition avec les autres (ce que j'ai compris plus tard, puisqu'un enfant souhaitait lire autant - voire plus - que son camarade). Ces situations, en même temps dangereuses pour l'enfant, troublent aussi la recherche et mes relations avec l'éducatrice, qui m'avait stoppée net.

## X. Clôture de chapitre

Nous concluons ce chapitre méthodologique en retenant que les objectifs d'une recherche expérimentale, motivés par l'ambition de « réveiller les potentiels » plurilingues des enfants de l'école, sont de tirer un maximum d'apprentissages - pour les enfants, comme pour moi, en tant que chercheuse en devenir - sur et avec le terrain. Nous retiendrons toute les étapes progressives d'entrée sur le terrain, entre une pré-enquête, une enquête ethnographique de l'espace de l'école et une approche de proximité au plus près des enfants. Toutes ces réflexions ont engendré des prises de positions dans la méthode de recherche qui se veut expérimentale, de proximité et « en action », agrémentée d'allers-retours entre observations et la participations et ceux continus dans la création et l'ajustement du dispositif conçu et expérimenté avec les enfants pendant les *circle time* : les séances d'éveil aux langues et d'intercompréhension.

La construction du corpus complexe de données s'est faite à l'aide d'enregistrements audios et photographiques du dispositif des ateliers effectués

---

<sup>334</sup> SCHWARTZ B et al. (1983) « Les problèmes d'une recherche action » in *Les Dispositifs de recherche action : ses difficultés, ses effets*, p.59 (1983).

avec les enfants. Ce corpus est aussi composé d'un entretien collectif semi-directif dissimulé dans la dernière séance. Enfin, cet ensemble nous permettra de vérifier la validité de nos hypothèses de terrain.

# Capitolul IV

## Analyse des données



Nous débuterons cette introduction à l'analyse en revenant très rapidement sur quelques outils méthodologiques qui nous ont permis de récolter les données. C'est sous la forme d'un journal de bord et d'enregistrements audios effectués au cours des ateliers d'intercompréhension avec les enfants lecteur.trice.s en devenir que nous avons conservé les traces des interactions pendant ces séances. Nous possédons donc suffisamment d'éléments en vue de vérifier la validité de nos trois hypothèses initiales, alors divisées en trois sous-chapitres. Le premier est consacré à la première hypothèse, « l'éveil aux langues destiné aux enfants lecteur.trice.s en devenir est une entrée pour pratiquer l'intercompréhension ». Au cours de ce chapitre, nous mettons volontairement des mots en gras pour faire ressortir des éléments d'analyse qui nous guiderons vers une interprétation finale. Le second sous-chapitre, consacré à la deuxième hypothèse, répond à la question de l'adaptabilité des sept tamis de l'intercompréhension<sup>335</sup> auprès de notre public d'enfants lecteurs et lectrices en devenir. La troisième sous-partie nous amènera à vérifier l'hypothèse que « les enfants lecteur.trice.s en devenir manifestent des réflexions métalinguistiques dans les situations d'intercompréhension ». S'ensuivra à la fin de ces analyses, la perspective de tirer des premières conclusions au sujet de nos hypothèses de départ et de leur pertinence à la lueur de l'analyse effectuée et des résultats observés.

---

<sup>335</sup> MEIßNER et al. (2004).

## I. L'éveil aux langues destiné aux enfants lecteur.trice.s en devenir est une entrée pour pratiquer l'intercompréhension

Notre première hypothèse vise l'association stratégique de l'éveil aux langues à l'intercompréhension en vue d'être une porte d'entrée pour cette dernière. En effet, cette supposition est faite à la suite de l'observation du public d'enfants lecteur.trice.s en devenir pour qui la découverte ludique est un moteur d'apprentissage<sup>336</sup>. Sur l'ensemble des ateliers que nous avons effectués, vingt-sept répondent aux objectifs d'un éveil aux langues dans le sens de démarche pour faire découvrir la diversité des langues et des cultures<sup>337</sup>. Nous avons donc sélectionné pour l'analyse des extraits de notes consignées dans notre journal de bord<sup>338</sup> que nous ferons dialoguer avec les audios des séances correspondantes pour prouver ou non la validité de notre hypothèse. Nous tentons de respecter une approche chronologique des ateliers, pour mieux observer en fin de course quels sont les bénéfices d'une entrée par l'éveil aux langues pour l'intercompréhension.

### I.I. Une entrée progressive dans l'intercompréhension : un album pour éveiller à la variation linguistique

*Du Vendredi 9 novembre au Mardi 21 novembre 2018*

En guise d'introduction à un travail d'éveil aux langues, nous partons de l'histoire de « Bou et les 3 jours ». Comme précisé en méthodologie, cet album est une bonne entrée pour **éveiller à une variation du français**. En effet, l'auteure Elsa Valentin propose de jouer avec le langage en proposant des mots « inventés, des mots-valises, des mots d'un registre familier, et beaucoup de mots étrangers (créole du Cap Vert, wolof, italien, anglais...)»<sup>339</sup> » par exemple « caminer », le « scargot »,

---

<sup>336</sup> Voir l'annexe n°6, p.52.

<sup>337</sup> CANDELIER, M. et al. (2011 : 7, 370-371).

<sup>338</sup> Voir l'annexe n°11, p.108.

<sup>339</sup> Propos de l'auteure donnés en résumé : [https://www.babelio.com/livres/Valentin-Bou-et-les-3-jours/83025?id\\_edition=94680](https://www.babelio.com/livres/Valentin-Bou-et-les-3-jours/83025?id_edition=94680)

« la forest », « groupir des flores »...

A la fin de l'histoire, nous nous lançons dans un jeu de **traductions spontanées** de certains mots avec les enfants et nous leur demandons s'ils/elles ont **reconnu des langues**. Ils/elles parviennent à **identifier** l'anglais, l'italien (reconnu par le petit italophone) et l'espagnol.<sup>340</sup>

La semaine suivante, nous reprenons une (deuxième) lecture dans le but de **vérifier si la compréhension** est toujours effective. Au cours de l'histoire, des enfants s'expriment spontanément, soit pour identifier une langue « c'est de l'espagnol ! » ou traduire un mot qu'ils/elles semblaient avoir compris - probablement à l'aide du contexte, des images et de la transparence du mot - « ça veut dire se promener ! ». A la fin de la lecture, nous leur demandons s'ils/elles ont reconnu des langues : « espagnol » en premier, « anglais », « italien » et le « français » arrivent dans les derniers<sup>341</sup>. Les plus grand.e.s participent davantage. Il semblerait que ce jeu les **stimule** et est en phase avec leurs intérêts pédagogiques (en terme d'apprentissage).

Au circle time suivant, nous entrons directement dans un jeu de traduction des mots de l'histoire, sans la relire.

- 1M :           *Quelqu'un veut me dire se souvient de ce que c'est la maïe et le païe ?*  
                  *\*désigne un.e enfant\**
- 2E :           *Moi je sais ça veut dire le mari*
- 3E :           *\*Un enfant chuchotte le mot papi\**
- 4E :           *Le papi et la mamie*
- 5M :           *Très bien (...) vous deux*
- ...
- 6M :           *\*désigne un.e enfant\* tu vas me dire ce que c'est (...) juste \*cet enfant\* et*  
                  *personne d'autre (...) ce que ça veut dire caminer ?*
- 7E :           *Gambader*
- 8M :           *Bien (...) ensuite vous allez lever la main et me dire ce que ça veut dire*  
                  *groupir des flores ? \*désigne un.e enfant\**
- 9E :           *Cueillir des fleurs*
- 10M :          *Très bien (...) maintenant quelqu'un va lever la main pour me dire ce que ça*

---

<sup>340</sup> Note extraite du journal de bord, annexe n°11, p.108.

<sup>341</sup> *Ibid.*, p.109.

*veut dire encontra le piaf ? Elle encontra le piaf ? Le piaf c'est un oiseau*

*\*désigne un.e enfant\**

11E : *Qu'est-ce que tu fais le piaf dans cette forêt ?*

12M : *Presque (...) encontra le piaf \*désigne un.e enfant\**

13 E : *Elle rencontre l'oiseau*

14M : *Encontre ?*

13E\* : *L'oiseau*

15M : *Comment on peut dire un autre mot pour dire rencontre ? Parce que rencontre ça se dit pas*

16E : *Rencontrer*

17M : *Très bien, elle rencontra le piaf (...) maintenant quelqu'un veut me dire ce que ça veut dire la flore bunita bellissima ?*

*Hhhhh*

18M : *Quelqu'un d'autre ? Je vois que les mêmes mains qui se lèvent \* \*désigne un.e enfant\**

*\*\*\**

19E\* : *Je comprends pas mais je sais ce que ça veut dire mais je comprends pas ce que tu dis*

20M : *Tu peux me dire à peu près ce que tu as compris ? La flore bunita bellissima ?*

21E\* : *La fleur bunita bellissima*

22M : *Bellissima qu'est-ce que ça veut dire à ton avis ?*

23x : *C'est beau*

24M : *Ensuite Hhhh qu'est-ce que ça veut dire vous êtes bella troppe pour être cueillie ? Quelqu'un que je n'ai pas du tout entendu \*désigne un.e enfant\**

25E : *Trop belle pour être cueillie*

26M : *Oui ! J'ai encore trois mots et après on arrête (...) le scargot ?*

27E : *L'escargot*

28M : *Bah oui ! Qu'est-ce que c'est le risson ?*

29Ex : *Le hérisson !*

30M : *Le scureuil ?*

31Ex : *L'écureuil !*

32M : *Oui ! Tous ensemble maintenant vous allez deviner (...) la tortarue !*

33Ex : *La tortue !*

Nous observons que les enfants répondent individuellement avec une grande précision (4E, 9E, 25E, 27E) et une richesse lexicale (7E) aux jeux des traductions. A la fin, ils/elles se mettent à répondre en groupe (à partir de 29Ex), ce qui prouve que l'ensemble de la classe s'est pris au jeu de l'intercompréhension.

La semaine d'après, nous poursuivons l'exploration sur un format « hors temps de regroupement ». Nous proposons alors de laisser l'album « en libre service », sur l'étagère des livres à consulter pour observer comment les enfants **s'approprient l'histoire**. Quels mots utilisent-il.elle.s pour la raconter ?

Ce n'est que le lendemain que les premiers observables se font. Deux enfants prennent le livre et commencent à lire :

*E1 : Qui qu'a touché ma chaise ? Qui qu'a touché mon lit ?  
Elle sauta par la fenêtre, elle sauta par la fenêtre, elle s'enfuit par le chemin  
où ses parents étaient.*

*E2 : Mais qui a cassé ma chaise ? mais qui a cassé ma chaise ? mais qui qui a  
touché ma chaise ?  
Et qui a touché mon lit ? Et qui qui a touché mon lit ? Et qui m'a touché mon  
lit ?*

Les deux enfants font référence aux passages suivants du livre :

« - Kik'a touché ma chaise ? - Kik'a touché ma chaise ? - Kik'a bricassé ma chaise ?  
- Kik'a touché mon lit ? - Kik'a touché mon lit ? - Kiki domine dans mon lit ?

Bou (...) se carapata par la fenestrine. Elle traboule à toute berzingue et retrouva illico presto sa casa où sa maïe et son païe l'attendrissaient avec impassiquétude. »

Nous pouvons observer une capacité de synthétisation de l'histoire véritable, avec toutefois des similitudes, mais globalement, cette expérience prouve qu'en racontant l'histoire, les enfants se sont approprié.e.s du texte ; les jeux langage employés par l'auteur de l'album ne sont donc pas une impasse à la compréhension.

## I.II. Commencer le travail d'intercompréhension à l'aide d'une chanson en italien

*Du lundi 19 novembre au vendredi 14 décembre 2018*

Nous débutons réellement le travail d'éveil aux langues avec une chanson en italien que nous **apprenons** petit à petit à chanter pour le spectacle de Noël du 21 décembre. Il s'agit du « Girotondo di Natale » (ronde de Noël). Notre première écoute a lieu le lundi 19 novembre et d'ores et déjà, nous notons une « attention moyenne mais un rythme qui entraîne<sup>342</sup> » les enfants. Petit à petit, nous nous intéressons à l'écoute des paroles. Un enfant italophone « sait tout, mais il semble comprendre que le but est d'essayer de faire comprendre les autres enfants. Il se prête bien au jeu et triche même un peu en soufflant les traductions à ses voisin.e.s<sup>343</sup> ».

Au cours de notre deuxième séance consacrée à ce chant, mardi 20 novembre, nous jonglons entre « **moments d'écoutes / de discussion** autour des paroles (travail sur la **compréhension des paroles**).<sup>344</sup> » Un enfant ne semble pas accepter l'italien et « m'a suggéré de lui expliquer les paroles en français, ou de lire plus lentement pour qu'il puisse comprendre, car il 'ne comprend rien'<sup>345</sup>. » Interrogation à laquelle un autre enfant se propose tout de suite de lui répéter. Cet enfant nous interroge sur sa fermeture (anormale ?) aux langues alors que paradoxalement, au fil des ateliers, il est souvent le premier à se manifester pour répondre aux traductions, à restituer en détail une histoire dans une autre langue<sup>346</sup>...

Le travail se poursuit la semaine suivante, avec une **imprégnation** de la chanson chez les enfants qui devient de plus en plus forte : elle s'insère dans nos cercles, puisque le groupe réclame la chanson : « on peut chanter girogirotondo ?<sup>347</sup> » et ils/

---

<sup>342</sup> Note extraite du journal de bord, annexe n°11, p.110.

<sup>343</sup> *Ibid.*, p.110.

<sup>344</sup> *Ibid.*, p.110.

<sup>345</sup> *Ibid.*, p.110.

<sup>346</sup> Cf. l'atelier du 10 décembre, annexe n°11, p.113.

<sup>347</sup> Issu de l'enregistrement du lundi 26 novembre 2018. L'enfant ici qui réclame la chanson est celui qui rebutait sur les paroles en italien et qui voulait les traductions en français des paroles.



elles la chantent en allant et en revenant du parc.

Pour aller plus loin dans l'investigation et dans l'intégration du girotondo par les enfants, nous laissons notre place (et donnons la parole) à un enfant dans le cercle pour qu'il mène la cadence du chant avec le groupe.

De plus en plus motivé.e.s à chanter, une enfant différente mène le chant le lendemain. D'autres instants ont été retrouvés dans le carnet de bord et témoignent d'un intérêt pour la chanson et d'une « imprégnation » de celle-ci, qui se manifeste chez eux.elles dans des instants de travail ou de détente, comme celui où un enfant chante tout en regardant les images de l'abécédaire<sup>348</sup> ou un autre qui se met à chanter en temps de sieste<sup>349</sup>. Quelques jours plus tard, au moment du repas, un troisième enfant « s'est spontanément mis à chanter Girotondo<sup>350</sup>. » Nous surprenons également un groupe de fille entrain de chanter et mimer le Girotondo entre elles<sup>351</sup>.

Un peu plus d'un mois après le début de l'activité, les enfants se produisent devant les parents au cours du spectacle de Noël, chantent le fameux Girotondo. A la fin de la représentation, les mamans avec qui je discute me disent que leurs enfants évoquent et parlent quelques mots en italien à la maison<sup>352</sup>. Nous supposons que le travail de l'italien à travers la chanson, le rythme, la chorégraphie et les paroles de la chansons ont favorisé cet intérêt.

### I.III. Le conte-randonnée : un outils propice à l'intercompréhension ?

*Du vendredi 23 novembre au jeudi 29 novembre 2018*

L'activité suivante basée sur de l'éveil aux langues reprend la forme du conte randonnée que nous pensons être idéale pour une approche d'éveil à d'autres langues, puisqu'elle apporte l'avantage du « retour en boucle » à plusieurs reprises

---

<sup>348</sup> Note extraite du journal de bord, annexe n°11, p.113.

<sup>349</sup> *Ibid.*, p.111.

<sup>350</sup> *Ibid.*, p.114.

<sup>351</sup> *Ibid.*, p.114.

<sup>352</sup> *Ibid.*, p.114.

dans l'histoire, ce qui permet en notre sens de bien **fixer la compréhension**.

Le lendemain, nous partons donc de l'album « La Moufle » pour travailler principalement la thématique des animaux en diverses langues. Cet album randonnée est une histoire où un animal découvre une moufle puis se faufile dedans pour avoir chaud, puis un autre entre, et encore un autre, etc. Au total cinq animaux sont évoqués au cours de l'histoire. Nous adaptons le support en lisant l'histoire en français et en échangeant le nom des animaux, de certaines émotions, des couleurs et des moments clés répétés en boucle (initialement en français) dans cinq autres langues romanes : catalan, espagnol, italien, portugais et roumain. L'histoire est racontée sous la forme d'un kamishibai<sup>353</sup> (théâtre d'image avec d'un côté l'image et de l'autre le texte pour le/la conteur.se). Les enfants sont « **très attentif.ve.s**<sup>354</sup> » Le travail d'intercompréhension vient dans un second temps, quand sont extraits de l'histoire les cinq animaux et que spontanément, nous demandons aux enfants de nous les traduire :

- 1M : (...) alors, **ratón** se faufile et se camoufle dans la moufle (...) Hummm que **doçura ! Ratón est feliz ! C'est qui ratón ?** On lève la main \*désigne un.e enfant\*
- 2E : **Ratón** c'est la petite souris
- 3M : (...) alors **lebre** se faufile et se camoufle dans moufle (...) tout contre **ratón** (...) Haaan quel bonheur que feliz ! Soupirent-ils en chœur (...) maintenant (...) ils sont ?
- 4Ex : Deux ! Two
- 5M : Deux (...) il y a **lebre** et tous ensemble
- 6Ex : **Ratón**
- 7M : C'est qui **lebre** ? On lève la main (...) \*désigne un.e enfant\*
- 8E : La souris
- 9M : Non ce n'est pas la souris **lebre** (...) quelqu'un d'autre ? \*désigne un.e enfant\*
- 10E : Lapin lièvre
- 11M : Lièvre

La compréhension semble à première vue assez superficielle, basée une mémorisation immédiate qui s'appuie sur les images de l'album pour indiquer les

---

<sup>353</sup> Voir l'annexe n°8, p.57.

<sup>354</sup> Note extraite du journal de bord, annexe n°11, p.111.

animaux aux enfants. Nous décidons donc de travailler sur la rétention du lexique des animaux en faisant participer les enfants, en leur demandant combien il y a d'animaux dans la moufle et qui sont-ils (3M, 5M). Pour vérifier si la compréhension n'est pas uniquement due au hasard d'une courte temporalité, nous **renouvelons** donc **l'expérience** du « jeu de compréhension des animaux en plusieurs langues » le lendemain même (le vendredi 30 novembre).

- 1M : *Alors (...) qui est-ce qu'il y a dans cette moufle au total ? \*désigne un.e enfant\**
- 2E : *Cinq ! Il y a **lebre, ratón, cinqe, vulpe** et*
- 3E\* : **Oso**
- 4M : *Et **oso** ça fait cinq (...) et qui est-ce qui a pu craquer la moufle ? (...) en levant la main \*désigne un.e enfant\**
- 5E\* : **Oso !**
- 6E : **Oso**
- 7M : *Et qui est arrivé en troisième on lève la main \*désigne un.e enfant\**
- 8E : **Vulpis**
- 9M : ***Vulpe** très bien (...) et qui est arrivé en cinquième \*désigne un.e enfant\**
- 10E : *Euh phacochère*
- 11M : *Phacochère (...) come si dice nella storia phacochère ? Comment est-ce que*
- 12E : *Ah oui ! Je sais*
- 13M : *\*désigne un.e enfant\* le quatrième qui est arrivé ?*
- 14E : *C'était pas **vulpe** c'était le phacochère*
- 15M : *Mais dans l'histoire est-ce que je dis phacochère ? Bon \*désigne l'enfant italophone\**
- 16E : **Cinghiale**

Nous observons que les enfants n'utilisent pas la version française pour désigner les animaux, mais tentent de dire leurs noms dans la langue cible. En 2E, nous pouvons noter que l'enfant ne retient pas cinghiale, qu'il restitue qu'au tiers comme « cinq », de même qu'en 8E où l'enfant dit « vulpis » au lieu de « vulpe ». Le sanglier (cinghiale) est le plus difficile à retenir pour les enfants, ce qui n'est pas illogique puisqu'avec ratón ils sont les mots les plus opaques à l'intercompréhension.

#### I.IV. Lire ses premiers mots en roumain, en italien ou encore en catalan et trouver les ressemblances d'une langue à l'autre

*Du vendredi 23 novembre au jeudi 29 novembre 2018*

Inspirées de cette activité autour du nom des animaux, nous créons des étiquettes avec un jeu de couleurs différentes (une par langue) et proposons aux enfants qui débutent la lecture de venir individuellement lire des étiquettes d'animaux et d'autres objets de l'environnement direct des enfants (fenêtre, table, porte, plante). Certain.e.s enfants commençaient d'ores et déjà la lecture d'étiquettes des objets précédemment cités avec l'éducatrice et devaient les coller sur l'objet correspondant. C'est ainsi que nous débutons avec ces enfants le jeu des étiquettes pour mettre en place un travail d'intercompréhension au moment de la lecture découpée en syllabes. Les enfants savent qu'ils/elles vont lire dans une autre langue. « Un enfant (italophone) a donc pris au hasard le mot 'finestra' et nous avons essayé de le lire ensemble.<sup>355</sup> » Nous observons qu'il a reconnu les sons / / et /i/ puisqu'il n'a aucune difficultés à les lire. Ceci dit, la difficulté est présente pour les sons /n/ et /m/ qu'il parvient au final à lire avec notre aide. Il ne prononce pas le son /ə/ , passant directement au son /s/ : « è una 's' ? » puis le son /t/ qu'il a lu comme un /ks/ et enfin /R/ que j'ai roulé. Pas besoin de dire le « a » final, puisqu'il avait déjà compris avec « finestr » qu'il s'agissait de finestra. Pour avoir une confirmation, je lui demande « ma che cos'è ? » et il m'a répondu « è questo » (en tapant la fenêtre à côté). Pour être certaine, nous demandons une **deuxième confirmation** : « come si dice in francese ? » à laquelle il répond « fenêtre.<sup>356</sup> »

Nous poursuivons l'expérience avec un second enfant (anglophone) :

*1M : Alors (...) on a des mots en différentes langues (...) et chaque couleur représente une langue différente (...) donc un mot en rouge (...) c'est un mot en espagnol (...) un mot en gris c'est un mot en roumain (...) un mot en vert c'est un mot euh en portugais (...) un mot bleu c'est un mot en anglais et on a des mots \*\*\**

---

<sup>355</sup> Note extraite du journal de bord, annexe n°11, p.109.

<sup>356</sup> *Ibid.*, p.109.

2E\* : *Celui-ci en anglais*  
 3M : *Tu veux lire en anglais ?*  
 4E\* : *Me - mu*  
 5M : *Hum ça commence bien*  
 6E\* : *Si*  
 7M : *Muzz*  
 8E\* : *Muzim*  
 9M : *Non regarde c'est quoi cette dernière lettre ?*  
 10E\* : *\*fait le son /k/\**  
 11M : *Mu-si-k how do you say musique ?*  
 12E : *Music*

De ces deux expériences, nous observons deux enfants qui lisent « lettres par lettres », avec une intercompréhension qui s'effectue en fin de lecture.

**L'expérience se diversifie** dans un premier temps, puis **se complexifie** les jours suivants :

1M : *En jaune c'est des mots que je t'ai écrits dans une autre langue, mais c'est des mots que tu peux comprendre (...) est-ce que tu veux essayer ?*  
 2E\* : *Non (...) pe-lannnn-teuh (...) pelannte ?*  
 3M : *Pl-aaaaan*  
 4E\* : *Attends non pas ça (...) non je veux faire ces trois-là parce que c'est du français*  
*Peul- peula- pla- plat- plannnt- plante*

Cet enfant semble plus attiré vers le français et ne demande pas spécifiquement de mots en d'autres langues. Pourtant, l'étiquette qu'il tient dans les mains est un mot écrit en roumain (plantă). Naturellement, l'enfant prononce l'association des lettres « a » et « n » sans faire la diphtongue, ce qui dans un sens le connecte avec une famille de langues romanes dans laquelle les diphtongues entre ces deux lettres ne sont pas toujours présentes. La fin du mot est plus difficile à lire pour cet enfant puisqu'il s'agit d'une lettre et d'un caractère spécifique au roumain. Le plus étonnant est qu'il prononce directement le mot « plante », ce qui prouve l'intercompréhension effective dans cette situation.

La semaine suivante, nous entamons un travail d'intercompréhension entre les différentes langues et étiquettes avec trois enfants, sous forme de collage « stratégique » des étiquettes lues sur une feuille. Les trois enfants participants prouvent leur motivation en se montrant curieux et avenants: « ah et ça c'est quoi comme langue ? » ou « moi je veux lire toute façon une autre langue de ça » ou encore « non mais en fait moi c'est le catalan que je veux » ou enfin « on s'entraîne à lire encore ? », « moi je veux lire celui-ci<sup>357</sup> ».

L'enfant qui lisait le mot « musique » en anglais a poursuivi sa lecture du même mot en français, en portugais, en catalan et en roumain et a collé de manière stratégique les différentes étiquettes :

- 1M : *Musica*  
 2E\* : *ça veut dire musique*  
 3M : *Ouiii très bien ! Donc c'est le même mot (...) mais dans une langue différente (...) est-ce que tu l'as compris ?*  
 4E\* : *Oui ça veut dire musique*

*(Suite à la lecture du mot musique en roumain)*

- 5E\* : *ça veut dire musique*  
 6M : *Oui bravo !*  
 7E\* : *J'arrive à lire des mots*  
 8M : *Hhh il a lu en trois langues (...) trop fort*  
 9E\* : *J'ai lu en anglais (...) en en en portugal en portugal et et et en et en romain*  
 10M : *Roumain*

*(Suite à la lecture du mot musique en italien)*

- 11E\* : *Mmm-uuu-siii-ca (...) Musica*  
 12M : *Musica ! Cos'è musica ?*  
 13E\* : *Music*  
 14M : *Music ? Musica ? Musică ? Tu le mets sur le portugais ? Pourquoi tu le met sur le mot en portugais ?*  
 15E\* : *Parce que ça ressemble*  
 16M : *Ahhhh c'est intéressant ça (...) est-ce que les quatre ils se ressembleraient pas par hasard ?*  
 17E\* : *Ceux-là*  
 18M : *Ceux-là ? Portugais et italien ?*

---

<sup>357</sup> Enregistrements du vendredi 30 novembre 2018.

19E\* : *Parce que musica et musica*

Son collage de l'étiquette du mot en italien sur le mot en portugais signifie qu'avant que l'enfant ne le verbalise il semble conscient d'une similitude entre les langues. Le fait qu'il spécifie la ressemblance entre les deux mots à l'oral (15E\*) révèle qu'il est conscient de la différence des langues tout en révélant les similitudes entre elles dans ce cas-là puisqu'il ne dit pas que ce sont les mêmes mots.

A l'issue de cette séance, deux enfants me disent qu'ils aimeraient lire dans d'autres langues comme le russe<sup>358</sup>.

#### I.V. Pratiquer l'intercompréhension entre l'alsacien et l'anglais

*Lundi 3 décembre 2018*

L'atelier de ce jour est consacré à l'Alsace et à l'alsacien. Nous découvrons des documents authentiques, quelques images prises du marché de Noël et de la ville de Strasbourg et enfin, nous entendons une chanson en alsacien. Nous tentons la pratique de **l'intercompréhension entre l'anglais et l'alsacien**, deux langues germaniques. Cet essai d'IC pourrait mettre en valeur la langue du bilinguisme de l'école.

1M : *Une fois les préparatifs terminés (...) les enfants pouvaient utiliser des restes de pâte et hhhh faire des petits gâteaux avec tous les restes de pâte (...) ça s'appelle à Strasbourg des Breden*

2E : *Comme bretzel*

3M : *Comme bretzel (...) exactement (...) mais c'est breden (...)*

4M : *Hhh écoutez comment ça s'appelle et vous allez me dire si vous comprenez (...) ça s'appelle manele (...) man-ele (...) quelqu'un sait ce que ça veut dire ? Euh oui comment ça s'appelle à ton avis \*désigne un.e enfant\* manele ? ça ressemble à un mot en anglais si on coupe la fin du mot \*désigne un.e enfant\**

5E : *Ah oui ça veut dire un monsieur*

---

<sup>358</sup> Note extraite du journal de bord, annexe n°11, p.110.

- 6M : *Un monsieur (...) alors qu'est-ce que ça peut vouloir dire*  
7E : *Je sais \*\*\*\* manele ça veut dire monsieur étoile*  
8M : *Non ça veut pas dire étoile (...) manele ça veut dire bonhomme en langue de strasbourg (...) alsacien*

Un enfant fait spontanément un rapprochement entre breiden et bretzel, ce qui nous place en position favorable pour l'intercompréhension. J'essaye donc avec le mot « manele » (un gâteau en forme de bonhomme) en espérant que les enfants reconnaissent « man » à l'intérieur. Un enfant reconnaît « monsieur » (5E) ; la tentative d'IC semble sur une bonne voie.

I.VI. Une initiation à la langue des signes française pour comprendre qu'il est possible de communiquer sans parler

*Mardi 4 décembre 2018*

Nous débutons un travail autour des couleurs en LSF (Langue des Signes Française) pour initier les enfants à une communication signée et prouver qu'en observant le corps de l'autre comme un des **éléments du contexte de la compréhension**, on peut le comprendre. Ce travail se fait de manière progressive, avec une monstration des signes dans un premier temps, puis nous les traduisons en français en même temps que nous signons et ensuite nous leur demandons « qui porte du (couleur en LSF) », puis « levez la main ceux/celles dont la couleur préférée est le (couleur en LSF). Deux jours après, nous renouvelons le jeu des questions / signes sur le même thème et cette fois-ci nous soumettons au groupe l'interrogation « qual è il tuo colore preferito ? » et les enfants répondent en signant.



## I.VII. Un conte randonnée pour glisser progressivement du français vers l'italien

Lundi 10 décembre 2018

Avant d'entamer cette activité, nous avons réadapté l'histoire d'un conte populaire (modèle du conte randonnée / répétitif) de Lombardie pour l'exercice d'intercompréhension. Le texte se découpe donc en trois parties, une première qui est composée d'une majorité de texte en français et ponctuée de quelques mots en italien, la seconde partie de l'histoire est un mélange des deux langues et enfin la troisième est majoritairement écrite en italien et ponctuée de mots français (dans le cas où ces-derniers ne soient pas transparents pour des locuteur.trice.s français.e.s). Pour aider à la compréhension, nous propose quatre images en support (une image avec le loup et une petite fille, et trois dessins de petites filles différentes). Nous n'interrompons pas notre lecture ni les code-switching et changements de langue dominante mais nous effectuons au final un « bilan des compréhensions » :

- 1M : *Alors (...) quelqu'un a compris comment ça s'est passé dans l'histoire ?*  
*\*désigne un.e enfant\**
- 2E : *Qu'est-ce qui s'est passé bah en fait la mamie était malade et en fait du coup les filles elles ont appris ça et du coup en fait elles ont traversé une forêt et elles devaient aller voir la mamie mais en fait y a un loup qui est venu qui a mangé deux paniers et après y en a un autre qui a pris un gâteau avec des clous dedans et du coup \*\*\* dans la gueule du loup*
- 3M : *Ah oui (...) merci \*nom de l'enfant\* désigne un.e autre enfant\* des précisions ?*
- 4E\* : *En fait ce qui s'est passé c'est que au début en fait elle a eu deux filles et là elle est partie travailler et elles travaillaient quelque part les deux filles et après la maman enfin la mamie elle est partie travailler plus loin et en fait elles ont appris que la mamie était malade du coup bah en fait elles ont voulu lui ramener un truc lui ramener des biscuits et des bouteilles et en fait parce qu'elles devaient traverser une forêt il y avait le loup*
- 5E : *C'est tout ce que j'ai raconté \*désigne l'enfant\**
- 6E\* : *Au début y avait celle-ci après y avait celle-ci qui est venue et après y a celle-ci qui est re allée voir le loup et cette fois en fait elle avait préparé un gâteau et en fait elle avait mis des clous dedans et quand elle est arrivée près du*

*loup elle a fait elle l'a lancé et le loup bah il l'a mangé sauf qu'il y avait des clous dedans*

7E : *C'est tout ce que j'ai raconté \*désigne l'enfant\**

A l'issue de ce bilan, nous pouvons noter que deux enfants ont pris la parole pour raconter l'essentiel de l'histoire. Demander aux enfants ce qu'ils.elles ont retenu permet de vérifier une compréhension à la fois globale et détaillée de l'histoire. Par exemple « biscotti » que l'enfant en 4E a compris comme étant des « biscuits », les « bottiglie » (bouteilles), le « lupo » a aussi été compris, de même que les expressions « bocca dal lupo » (dans la gueule du loup (2E)), « preparato per il lupo » (préparé un gâteau (6E)), « l'ha mangiato » (il l'a mangé (6E)). Une petite confusion demeure dans la compréhension de « mamma » puisque les enfants semblent hésiter entre « mamie » et « maman ». (2E et 4E).

I.VIII. Un abécédaire à consulter en autonomie : l'outil idéal pour comparer les langues ?

*Du Mardi 11 décembre au vendredi 21 décembre 2018*

Il s'agit avec cette activité d'un album dans lequel chaque page correspond à une lettre de l'alphabet français ; pour chaque lettre se trouve un dessin d'objet ou d'animal qui débute par cette lettre. Au total, vingt-six objets et animaux sont présents. Une installation sonore complète l'album, avec l'enregistrement du nom de ces objets/animaux en sept langues (anglais, catalan, espagnol, français, italien, portugais et roumain). Chacune de ces langues est parlée par un.e locuteur.trice natif.ve ou non et l'un des buts est de faire découvrir la proximité et la variation d'un mot d'une langue à l'autre.

Nous proposons dans un premier temps de présenter l'album aux enfants en circle time, puis de l'insérer dans la classe comme une activité à part entière. Dès que nous voyons des enfants dans un moment latent, nous leur proposons d'essayer l'activité. Au fil des jours, nous observons que cet imagier suscite plutôt un **intérêt de la part des plus petit.e.s du groupe**<sup>359</sup> et en particulier auprès des enfants qui

---

<sup>359</sup> Note extraite du journal de bord, annexe n°11, p.113.

ne prennent pas toujours la parole en temps de regroupement. Nous essayons de voir jusqu'où l'écoute est maintenue, quels mots les enfants comprennent. A l'issue d'une écoute, nous demandons à une enfant « tu as compris quels mots ?<sup>360</sup> » et elle nous répond « chat, zèbre, arbre, île<sup>361</sup> ». Hormis pour le chat, les autres mots figurent parmi les plus transparents d'une langue à l'autre (où l'on retrouve au minima une racine commune) de l'abécédaire. Il semblerait que l'introduction à plusieurs langues par ce biais auditif et visuel fonctionne.

Cet atelier semble aussi se dérouler normalement en autonomie, mais ne peut se passer d'un retour post-activité. Ceci dit, l'enregistrement étant long (le temps d'écoute total s'étend sur douze minutes environ), les enfants abandonnent en cours de route. L'association image dessinée et audio fonctionne puisque l'attention des enfants est notée.

I.IX. Découvrir les bruits des animaux dans différentes langues : une activité amusante pour apprendre sept drapeaux

*Lundi 17 décembre 2018*

Cette activité a pour double objectif de découvrir dans un premier temps que les cris des animaux varient selon sept langues (évoquées au cours d'une petite vidéo), puis, de travailler sur les différents drapeaux des pays évoqués dans cette vidéo. Au total nous avons évoqué sept drapeaux/langues : de la Chine, de l'Espagne, de la France, de l'Italie, du Japon, de la Roumanie et du Royaume-Uni) dont quatre étaient déjà connus des enfants (Espagne, France, Italie et Royaume-Uni). En plus de faire le lien avec une activité des puzzle de géographie Montessori, le cercle se déroule de manière inversée : une fois les liens entre les cris des animaux et les drapeaux plus ou moins acquis, nous proposons à un enfant de s'asseoir à notre chaise, de choisir un drapeau et de demander à ses camarades quel est le cri de l'animal dans la langue indiquée par le drapeau ?<sup>362</sup>

---

<sup>360</sup> Note extraite du journal de bord, annexe n°11, p.113.

<sup>361</sup> *Ibid.*, p.113.

<sup>362</sup> *Ibid.*, p.114.

De cette activité, ressortent des préférences des enfants. Un enfant dont l'environnement familial est anglophone choisit le drapeau du Royaume-Uni, un autre enfant italophone choisit celui de l'Espagne et un dernier nous demande en chuchotant « lequel est le plus dur à faire deviner »<sup>363</sup>. Ce qui met en lumière un investissement personnel de la part des enfants, mêlé pour certains à un esprit de compétition qui était déjà ancré dans la classe dès le mois de septembre<sup>364</sup>.

## I.X. Savoir remercier en plusieurs langues

*Du lundi 7 janvier au lundi 14 janvier 2019*

Introduire aux enfants quelques traductions du mot merci en onze langues (anglais, arabe, catalan, danois, espagnol, français, italien, japonais, LSF, portugais, roumain) dessert à la fois l'objectif de comparaison des langues dans une visée intercompréhensive et de **mettre en pratique ces apprentissages** au quotidien, au moment de la distribution du pain au parc (où nous convions chaque enfant à choisir de dire merci dans la langue de son choix).

- 1M :            *Vous savez comment on dit merci en espagnol ? \*désigne un enfant\**  
2E :            *Grazie*  
3M :            *Ah ça c'est en italien (...) en espagnol c'est presque pareil*  
4E :            *Gracias*

Cet extrait prouve que la frontière entre l'italien et l'espagnol est parfois fine et la **confusion entre ces deux langues** nous semble positive puisqu'elle prouve aussi cette similitude. Si jusqu'à présent, le travail intercompréhensif se fait plutôt aisément, un moment relativement insolite est capturé au cours de ce cercle, ce qui démontre aussi bien les limites de l'approche intercompréhensive qu'une familiarisation avec ses procédés comparatifs : quand nous expliquons aux enfants

---

<sup>363</sup> Note extraite du journal de bord, annexe n°11, p.114.

<sup>364</sup> Notamment avec le noyau de quatre enfants qui sont en dernière année de l'ambiance et qui sont en compétition pour savoir lequel des quatre ira le plus vite.

que merci en arabe se dit « shoukran<sup>365</sup> », l'un d'entre eux.elles me dit que ça **ressemble** à « chocolat ».

I.XI. Un nouvel abécédaire pour comparer et comprendre les parties du corps en plusieurs langues pendant les circle times

Mardi 8 janvier 2019

Dans ce cercle, nous partons de la base d'un album abécédaire qui décrit à chaque page une partie du corps dans l'ordre alphabétique. Nous incluons l'anglais et l'italien au français et nous observons que la dynamique se forme autour de l'anglais, parlé par une enfant de la classe. De plus, nous voyons « naître des intérêts pour la comparaison entre les mots.<sup>366</sup> »

- 1M : *En italien genou c'est ginocchio*  
2E : *Ah mais presque comme pinocchio parce que y a « cchio »*
- 3M : *En italien on dit lingua*  
4Ex : *Lingua*  
5M : *Et en espagnol lengua*  
6Ex : *Lengua*  
7E : *Hé mais c'est pareil !*
- 8M : *Oreilles (...) en italien c'est orecchie*  
9Ex : *Orecchie*  
10M : *En español es*  
11E : *En español c'est pareil sauf qu'en espagnol c'est \*\*\**  
12M : *Exactement (...) en espagnol c'est orejas*

Les enfants jouent **le jeu de répéter les mots** après nous, ce qui peut consolider leur intérêt pour la diversité linguistique. On remarquera de la première interaction

---

<sup>365</sup> Version rédigée en lettres latines.

<sup>366</sup> Note extraite du journal de bord, annexe n°11, p.115.

cette spontanéité de l'enfant (2E) à associer un mot qu'il connaît avec celui que nous présentons et, à démontrer la ressemblance en précisant le son en commun entre les deux mots (2E). Dans les seconde et troisième interactions, nous observons que deux enfants **expriment la similitude entre les mots** lingua / lengua et orrechie / orejas en disant que « c'est pareil » (7E).

I.XII. Découvrir cinq pays et quelques uns de leurs aspects géographiques, culturels et linguistiques

Avec pour objectif de donner une dimension plus contextuelle à la question des langues, nous décidons de créer des « sacs des pays », inspirés du modèle des sacs à histoire, avec dans un sac : des objets authentiques, des chansons, des histoires, des images, le drapeau du pays, etc. L'ensemble de ces objets permet une découverte sensorielle (auditive, visuelle, parfois olfactive, tactile et gustative) du pays, susceptible d'attirer l'intérêt des enfants. Nous décidons de créer un sac par langue romane évoquée au cours de ces semaines de recherche et de les présenter dans un ordre aléatoire : le sac de l'Italie, de la Catalogne, de la Roumanie, de l'Argentine, du Brésil et un sac bonus, à la demande des enfants : celui de la Bulgarie.

*Vendredi 11 janvier 2019*

Le premier sac que nous abordons est celui de l'Italie. Son contenu est plutôt varié puisqu'à l'intérieur on retrouve une petite cafetière italienne, une photo de la fontaine de Trevi, une comptine « Se sei felice e tu lo sai batti le mani », une carte de l'Italie et un panettone. L'idée de la comptine est d'instaurer un rituel, en la complétant avec d'autres traductions du même couplet au fil des découvertes des sacs.

|       |                              |
|-------|------------------------------|
| 1M :  | <i>Che colore sono qua ?</i> |
| 2E* : | <i>Vert</i>                  |
| 3M :  | <i>Verde</i>                 |
| 4E* : | <i>Blanc</i>                 |
| 5M :  | <i>Bianco</i>                |

- 6E\* : *Rouge*  
 7M : *Rosso*
- 8M : *Qu'est-ce que c'est mappa ?*  
 9E\* : *En fait mappa hé ben c'est un truc qui nous indique où on va*  
 10M : *Hum hum (...) come si dice mappa in inglese ?*  
 11E\* : *Map*
- 12M : *Et enfin il y a un petit objet que je vais vous faire deviner (...) questo è una macchina per fare il caffè !*  
 13E\* : *Un truc pour renverser le café*

Ces trois interactions sont la preuve d'une certaine **fluidité** qui s'installe dans l'intercompréhension puisque cet enfant répond directement aux questions posées en italien, avec un temps de réflexion égal à une interrogation posée en français.

Au fil des séances, nous remarquons que les plus grand.e.s participent plus<sup>367</sup>. Est-ce parce que les visées de notre approche sont en phase avec leurs « périodes sensibles » ou bien ils/elles monopolisent la parole ? L'intercompréhension serait-elle donc plus efficace dans la période de début de lecture ?<sup>368</sup>

*Mardi 15 janvier 2019*

Le second sac proposé est celui de la Catalogne. Cette fois-ci, le contenu diffère : nous retrouvons dans le sac une petite sculpture, un calendrier, des marque-pages, une carte de l'Espagne et de la Catalogne, une image du jardin d'Antoni Gaudí et une comptine « Si ets felix I ja ho saps ». Le travail sur les mois de l'année à l'aide du calendrier s'est révélé intéressant puisque les enfants les connaissent, mais pas spécifiquement dans l'ordre<sup>369</sup>. Certains mois sont plus transparents pour eux/elles : alors que d'autres se révèlent bien plus difficiles par exemple « agosto<sup>370</sup> ». Cette

---

<sup>367</sup> Note extraite du journal de bord, annexe n°11, p.115.

<sup>368</sup> *Ibid.*, p.115.

<sup>369</sup> *Ibid.*, p.116.

<sup>370</sup> *Ibid.*, p.116.

expérience fait réfléchir sur la question de l'opacité et de la transparence des mots ; l'intercompréhension dépend d'une personne et des langues avec lesquelles il/elle a déjà été en contact. En ce qui concerne le mois d'« agosto », un enfant qui baigne dans un environnement anglophone (il y en a au total trois au total dans la classe) aurait compris « agosto » car il aurait probablement fait le lien avec « august » en anglais.

*Mardi 22 janvier 2019 et le jeudi 20 juin 2019*

Le sac de la Roumanie débute par une joie des enfants de découvrir le pays évoqué. En effet, les enfants cherchent à savoir quel est le nouveau pays en fonction du drapeau et semblent **curieux.ses de la future découverte** :

- 1M : *Aujourd'hui je vais vous montrer un nouveau sac d'un nouveau pays que vous connaissez*  
*Alors ce nouveau pays (...) est-ce que vous le connaissez ?*
- 2E : *Hhhhhh j'ai vu une carte à l'intérieur !*
- 3M : *\*désigne un.e enfant\**
- 4E : *Roumain*
- 5M : *ROU-MA-*
- 6Ex : *NIIIE !*
- 7E\* : *Mais c'était moi qui voulait diiiiire !*
- 8M : *Ouiii et on parle quelle langue en Roumanie donc ? \*désigne un.e enfant\**
- 9E\* : *Roumain*
- 10M : *Exactement (...) alors bleu jaune et rouge à quel autre drapeau ça peut faire penser ?*
- 11E\* : *Colombie*

La curiosité et l'intérêt se manifestent dans l'intervention en collectif des enfants (6Ex) suivie d'un.e autre enfant qui voulait absolument donner la réponse. Nous pouvons interpréter son besoin d'exclusivité comme la manifestation d'un intérêt plutôt fort. La curiosité (du monde) de ce même enfant est aussi visible à travers la réponse qu'il donne à notre dernière question (11E), puisqu'il connaît le drapeau de la Colombie (de haut en bas : jaune, bleu, rouge).



Dans ce sac, se trouvent une carte de la Roumanie, une carte postale avec des femmes portant des tenues traditionnelles, une petite comptine en roumain et une photo du château de Peleş. Au moment de raconter la légende de Dracula, nous interrogeons les enfants « qu'est-ce qu'on entend dans Dracula ? », un d'entre eux/elles relie de manière relativement rapide le « drac » - mot qu'il a entendu la veille, pendant l'atelier d'intercompréhension en immersion, autour de la légende de San Jordi - avec « le dragon ». Même s'il n'a pas tout à fait juste, puisque le « drac » est le diable en roumain, cet enfant tisse un lien en passant par une autre langue. Le jeudi 20 juin 2019, nous retournons dans la classe pour poursuivre la découverte de la Roumanie avec des photographies et un objet authentiques roumain : le *ie*, chemise traditionnelle.

Cet enfant n'est d'ailleurs pas le seul à avoir **fait appel à une autre langue pour comprendre** un mot. Dans un atelier que nous ne mentionnons pas en analyse, un enfant dont le papa est bulgare a reconnu le mot « perroquet » en italien<sup>371</sup> « pappagallo », qui n'est pas transparent pour une personne francophone selon nous. La reconnaissance s'est faite en notre sens grâce au bulgare, puisque perroquet en bulgare se dit : « *nanaran* » (*papagal* en lettres latines).

Ces deux expériences informent sur les capacités des enfants à mobiliser des connaissances, à créer des associations d'une langue à l'autre, à être vif d'esprit au sujet des langues.

Jeudi 7 février 2019

Le sac du Brésil était relativement peu fourni : une carte du pays, une chanson « *se você esta feliz e você sabe disso* », une image de production de bracelets et une photographie de la vue depuis le *Cristo Redentor* de Rio. Nous avons fait face à des situations de « surcompréhension » ou d'intercompréhension déformée avec l'expression « *bom dia* » et « *oi* » qu'un enfant a compris comme « ouille »...

---

<sup>371</sup> Note extraite du journal de bord, annexe n°11, p.120.

Le dernier sac se présente comme un bonus, à la demande des enfants. Il s'agit du sac de la Bulgarie. Le petit garçon dont le papa est bulgare a apporté un plat traditionnel bulgare, la Баница (*banitsa*). Nous avons préparé de notre côté une image de la cathédrale Sainte-Nédélia de Sofia, une carte de la Bulgarie, à situer sous la Roumanie, un petit dialogue avec du lexique basique en bulgare que nous avons mis en scène avec le petit garçon qui a préparé la *banitsa* et la comptine « rituelle » traduite en bulgare : « ако сц щасшлць леснц за деца ».

I.XIII. Tenter l'intercompréhension entre le français et les autres langues de France dont les créoles et le corse

*Du jeudi 17 janvier au lundi 21 janvier 2019*

Nous découvrons une nouvelle carte de la France avec un découpage en zones géographiques des langues régionales parlées (basque, breton, corse, franco-provençal...) comme support à partir duquel nous écoutons des comptines en basque, en créoles (réunionnais, guadeloupéen) et une comptine en corse (« Ciucciarella »). La découverte musicale se complète d'une rapide étude des paroles.

*Pendant l'écoute de la comptine :*

1E\* : *ça ressemble un peu au bulgare*

2E\* : *et aussi à l'Italie*

3M : *C'était la chanson en corse (...) est-ce que quelqu'un a compris quelques expressions ?*

4E\* : *Moi j'ai compris quelques petits mots*

5M : *Qu'est-ce que t'as compris ?*

6E\* : *M'en rappelle plus*

7M : *Si je te dis \*\*\* si je te dis « nun sai quantu t'adoru » ?*

8E\* : *C'est \*\*\* je ne sais pas combien je t'adore*

9M : *« Fà la ninna fà la nanna » ?*

- 10E\* :        *Ah ça je sais (...) ça veut dire fais dodo*  
 11M :        *« U to babbu hè à la campagna » ?*  
 12E :        *La campagne*  
 13E :        *Loup !*

Un jeu de traductions collectif se met en place avec les deux dernières interventions d'enfants différent.e.s (12E, 13E), autour des connaissances de l'enfant italophone qui nous dit qu'il a compris « quelques petits mots » (4E\*).

#### I.XIV. L'intercompréhension en immersion en présence d'une native catalane

*Du vendredi 18 janvier au lundi 21 janvier 2019*

A mi-parcours de notre recherche, nous invitons une personne native catalane pour nous parler de la légende de San Jordi<sup>372</sup>, sous forme de petit théâtre, exclusivement en catalan. N'ayant pas pu enregistrer la séance en catalan, nous décidons de proposer aux enfants de **reconstituer la légende avec leurs mots** la séance d'après. Il.elle.s livrent des détails d'une grande précision<sup>373</sup> de l'histoire racontée trois jours plus tôt.

A la fin du cercle, nous chantons « se sei felice e tu lo sai » issue du sac de l'Italie et un enfant dit au groupe : « et en dernier on fera catalan !<sup>374</sup> »

#### I.XV. Mettre les enfants en situation d'intercompréhension sans les prévenir pendant un travail sur les émotions et les couleurs en plusieurs langues

*Du lundi 4 février au mardi 5 février 2019*

Ce cercle s'est déroulé en deux temps puisque le premier n'offrait pas un contexte favorable pour la recherche. Nous avons une petite roue des émotions en

---

<sup>372</sup> Légende très réputée en Catalogne.

<sup>373</sup> Note extraite du journal de bord, annexe n°11, p.119.

<sup>374</sup> Enregistrement audio du lundi 21 janvier 2019.

plusieurs langues<sup>375</sup> et les enfants devaient se rendre un.e par un.e auprès de nous pour faire tourner la flèche sur la roue et que nous leur chuchotions dans une autre langue l'émotion à mimer devant tout le groupe. Cette activité n'a pas du tout fonctionné et est littéralement devenue un théâtre géant ingérable<sup>376</sup>. Au cours du second atelier, le cercle n'était composé que d'enfants plus jeunes<sup>377</sup>. Nous leur avons lu l'album pop-up<sup>378</sup> « La couleur des émotions » d'Anna Llenas. La base de la lecture s'est faite en français, mais nous avons volontairement créé des temps de pause entre chaque émotion (à la fréquence d'une par page) pour demander aux enfants « di che color'è la gioia ? » « di che color'è la tristezza ? »... Le dynamisme des échanges était au rendez-vous et nous avons poursuivi avec une discussion sur ce qui rendait les enfants en colère, tristes ou apeuré.e.s pour qu'ensemble, ils/elles essaient de trouver des solutions aux soucis des un.e.s et des autres<sup>379</sup>. Le travail d'intercompréhension s'est fait presque **sans transition** et sans prévenir les enfants.

---

<sup>375</sup> Téléchargée dans les ressources libres de DULALA.

<sup>376</sup> Note extraite du journal de bord, annexe n°11, p.121.

<sup>377</sup> *Ibid.*, p.121.

<sup>378</sup> Un pop up est un livre en trois dimensions, avec un système de pliages/dépliage qui permet de voir certains éléments du livre se déployer d'une page à l'autre.

<sup>379</sup> Note extraite du journal de bord, annexe n°11, p.121.

## I.XVI. Bilan de la première hypothèse

*Répertoire des mots-clés (en gras) :*

|                                                           |                                                      |                                                        |                                                     |
|-----------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|
| <b>éveiller à une variation du français</b>               | <b>traductions spontanées</b>                        | <b>reconnu des langues</b>                             | <b>identifier</b>                                   |
| <b>vérifier la compréhension</b>                          | <b>stimule</b>                                       | <b>s'approprient l'histoire</b>                        | <b>apprenons</b>                                    |
| <b>moments d'écoutes / de discussion</b>                  | <b>compréhension des paroles</b>                     | <b>imprégnation</b>                                    | <b>fixer la compréhension</b>                       |
| <b>très attentif.ve.s</b>                                 | <b>nous renouvelons l'expérience</b>                 | <b>deuxième confirmation d'intercompréhension</b>      | <b>L'expérience se diversifie et se complexifie</b> |
| <b>l'intercompréhension entre l'anglais et l'alsacien</b> | <b>éléments du contexte de la compréhension</b>      | <b>intérêt de la part des plus petit.e.s du groupe</b> | <b>mettre en pratique ces apprentissages</b>        |
| <b>confusion entre ces deux langues</b>                   | <b>ressemble</b>                                     | <b>le jeu de répéter les mots</b>                      | <b>expriment la similitude entre les mots</b>       |
| <b>curieux.ses de la future découverte</b>                | <b>fait appel à une autre langue pour comprendre</b> | <b>reconstituer la légende avec leurs mots</b>         |                                                     |

Si nous reprenons l'ensemble des mots-clés tout au long de ce dialogue entre nos notes de terrain et les enregistrements audios, des réactions sont constatées dès le début de la recherche. En effet, nous observons dans un premier temps le développement d'une curiosité, de la motivation et de l'enthousiasme pour la découverte de la diversité des langues et des cultures. Dans un second temps, nous nous rendons compte que les enfants deviennent plus vifs, réactifs et intéressé.e.s par le « jeu » de l'intercompréhension et de la comparaison des langues. Enfin, nous sommes témoins d'un ensemble de réactions positives, allant de la valorisation de soi et de sa langue à une meilleure confiance en soi et moins de crainte dans les langues parlées. Dans notre contexte, l'éveil aux langues comme porte d'entrée pour l'intercompréhension en favorise non seulement la pratique, mais fait également bénéficier aux enfants de ses apports. Les résultats obtenus révèlent donc que l'association de ces deux approches plurielles se complète avec une phase de découverte - celle de l'éveil aux langues - dans laquelle la curiosité, l'enthousiasme et l'intérêt sont stimulés, puis se poursuit une phase d'approfondissement - celle de

l'intercompréhension - dans laquelle les enfants répondent avec vivacité et intérêt au « jeu » de l'incompréhension et la comparaison entre les langues. A l'issue de cette phase d'approfondissement, des enfants se sentent plus valorisé.e.s, plus confiant.e.s. A ce titre, nous avons revu le mercredi 31 juillet le petit garçon dont le papa est bulgare et la maman perse (farsi) et sa maman nous a confié que son fils était plus à l'aise avec le bulgare que nous avons évoqué en classe, tout comme elle nous a aussi dit qu'un enfant du groupe (qui n'a presque jamais interagi en circle time) a pour chanson préférée le « Girotondo di Natale ». Cette donnée prouve qu'il existe tout un versant « impalpable » de la recherche, avec des effets perceptibles sur des temporalités différentes. Si certains de ces effets sont immédiats, puisque l'on peut les écouter et les interpréter d'après les discours des enfants, d'autres se manifestent en toute discrétion, à un autre moment de l'année, voire jamais (une possibilité à ne pas écarter). Ceci étant, si l'on s'en tient aux discours des enfants dans cette première analyse, nous pouvons valider notre hypothèse que l'éveil aux langues destiné aux enfants lecteur.trice.s en devenir est une entrée pour pratiquer l'intercompréhension.

## II. Les sept tamis de l'intercompréhension initialement destinés aux jeunes adultes sont adaptables au public des enfants lecteur.trice.s en devenir

C'est au cours de notre chapitre conceptuel que nous avons rencontré les principes des sept tamis de l'intercompréhension érigés par Meißner. Le choix de tester leur validité avec des enfants lecteurs et lectrices en devenir permet d'élargir le public initialement ciblé tout en apportant des éléments de structure pour pratiquer l'intercompréhension avec les enfants de l'école ELLD. Comme nous l'avons précisé en volet méthodologique, nous avons associé et parfois regroupé pour un ou deux tamis le même atelier<sup>380</sup>, ce qui nous permettra à terme, suivant les interactions qui se sont déroulées au cours de la séance, de valider ou non notre seconde hypothèse, qui rappelons-le interroge l'adaptabilité des sept tamis pour un public d'enfants lecteur.trice.s en devenir. Pour chaque tamis à valider, nous nous baserons

---

<sup>380</sup> En partant de l'hypothèse que les tamis ne sont pas opaques les uns entre les autres.

dans un premier temps sur des extraits du journal de bord, puis nous expliquerons le déroulé de l'atelier avant d'analyser des extraits audios prouvant ou non l'adaptabilité du tamis avec les enfants lecteurs et lectrices en devenir.

## II.I. Travailler le lexique international avec l'aire géographique Montessori (premier tamis)

Faire découvrir une partie du lexique international aux enfants est possible : notre objectif s'est fixé sur la thématique de la géographie, que les enfants travaillent dès leur entrée dans l'ambiance 3/6 ans de l'école ELLD. En effet, ils/elles utilisent au quotidien dans l'aire géographique<sup>381</sup> des puzzles des pays à reconstruire. Il existe un puzzle du monde, réparti en continents et un puzzle par continent, où sont présents chaque pays. Ces puzzles nous ont inspirés la création des « sacs des pays ».

*Lundi 28 janvier 2019*

Cet atelier se déroule comme les cinq autres ateliers des sacs des pays. Le sac de l'Argentine est pour sa part, composé d'une carte, d'une image des chutes d'Iguaçu, d'une petite description du pays en espagnol et de la chanson « si eres feliz y tu lo sabes applaude ya ». L'intercompréhension s'est faite au niveau de la lecture de la petite description de l'Argentine - lecture que nous avons préparée en demandant d'abord en français quelles étaient les couleurs du drapeau de l'Argentine<sup>382</sup>. Voilà ce qui a été lu aux enfants (nous soulignons les mots ou les parties de mots qui nous semblent transparents et mettons en gras les mots plus opaques à la compréhension orale pour des locuteur.trice.s français.e.s) :

« Argentina es un grán país del América del sur **dónde** viven más de  
cuarenta y cuatro millones de habitantes. La moneda es el peso y la lengua oficial

---

<sup>381</sup> Voir l'annexe n°8, p.68 (où l'on voit une photo de l'espace géographie avec un plateau du monde).

<sup>382</sup> Notes issues du journal de bord, annexe n°11, p.120.

es el español. La bandera tiene tres colores : el azul cielo, el blanco y el amarillo para el sol. »

La majorité de notre petit texte est compréhensible et nous espérons que les enfants ne s'arrêteront pas sur les mots opaques qui, en réalité, ne sont pas tous essentiels pour la compréhension (par exemple « dónde » et « más »). Le lexique international se retrouve dans le nom du pays « Argentina » et le continent « América del sur », mais aussi dans l'indicateur de quantité « millones » et dans d'autres mots comme « official », qui s'écrit exactement de la même manière en anglais.

- 1E : *Argentine aujourd'hui*  
2E : *Argentine ? ça tombe bien parce que j'ai dessiné la langue d'Aladin*  
*d'Argentine parce que \*\*\* les langues d'Aladin et j'en ai dessiné plein d'autres*  
*(...) celles de l'Espagne, la Russie, l'Allemagne*  
3E : *Argentine aujourd'hui*  
4Ex : *Ouاییییس !*

Très clairement, nous observons que les enfants semblent assez content.e.s de la découverte de ce nouveau sac.

- 1M : *\*désigne un.e enfant\* qu'est-ce que tu comprends dans cette phrase :*  
*Argentina es un grán país del América del sur ?*  
2E : *Américain !*  
...  
3E : *L'América est très très grande*  
4M : *Argentina es un grán país del América del sur*  
5E : *L'Argentine est une grande capitale*  
6E : *La reine a un grand palais*  
7M : *Alors vous avez juste sur le mot « grand » mais c'est la palabra país*  
8E : *Hhhhhh l'Argentine est un grand pays*  
9E : *C'est ce que j'ai dit : l'Argentine est un grand pays de l'Amérique du sud*  
10M : *dónde viven más de cuarenta y cuatro millones de habitantes*  
...  
11E : *Oui mais quand tu as dit habitantes ça veut dire on habite*  
12E : *Il y a quarante habitants*  
13M : *Plus que quarante quand même cuarenta y cuatro millones*  
14E : *Quarante-quatre millions*



- 15M : *La moneda es el peso (...) comment s'appelle la monnaie en Argentine*  
 16E : *Peso*
- 17M : *y la lengua oficial es el español \*désigne un.e enfant\**  
 18E : *la langue officielle c'est l'espagnol*
- 19M : *La bandera tiene tres colores : el azul cielo, el blanco y el amarillo para el sol*  
 ...
- 20E : *ça veut dire base*  
 21M : *Non (...) bandera (...) que es bandera ? \*désigne un.e enfant\**  
 22E : *Le drapeau a trois couleurs*  
 23M : *Merci*  
 24E : *C'était moi qui lui a dit*  
 25M : *El azul cielo (...) \*désigne un.e enfant\* qu'est ce que c'est azul cielo ?*  
 26E : *Le ciel*  
 27E : *Moi en fait j'ai cru que c'était la banque a trois couleurs*

La **réactivité** des enfants est palpable même si certain.e.s font des « erreurs intercompréhensives » (6E) qui ne semblent pas vraiment des erreurs puisque l'enfant qui comprend « la reine a un grand palais » est logique dans son raisonnement puisque « grand » est juste. De plus, cette enfant connaît le mot « regina » puisqu'il a été utilisé sur sa fleur des langues<sup>383</sup>, donc nous pensons qu'à l'écoute, la discrimination entre Argentina et regina a été altérée par sa connaissance du mot regina (que l'enfant était au final persuadée d'entendre). Pour ce qui est du mot « país » je pense que ses connaissances de l'anglais l'ont aidées à faire le rapprochement à l'écoute entre l'anglais de palais : « palace » et « país ». Ceci étant, bien que le « résultat » à la traduction soit incorrect, la démarche de **rapprochement avec ses connaissances** met cette enfant sur la voix de l'intercompréhension.

Une interaction n'a pas été retranscrite car elle est à peine audible dans l'enregistrement (après 19M), mais on entend clairement un enfant chuchoter « c'est quoi » à son voisin italophone qui lui fournit les traductions (24E). Bien que ce soit une forme de triche dans l'atelier, nous trouvons que cette implication doublée de

---

<sup>383</sup> Voir l'annexe n°8, p.59.

**l'envie de savoir** (peut-être dans un but compétitif, mais qui n'en demeure pas moins une envie) est très intéressante.

Au début de l'activité, un enfant italoophone dit qu'il a tout compris. Nous avons donc voulu insister sur ce phénomène d'intercompréhension entre l'italien et l'espagnol et avons saisi cette occasion pour demander aux enfants pourquoi est-ce que cet enfant comprend tout. Un des enfants partage alors au groupe sur un ton déterminé<sup>384</sup> ce que nous pourrions nommer une réflexion métalinguistique :

- 1E : *Moi j'ai vraiment tout tout tout tout compris*  
2E\* : *Ouais mais arrête \*désigne l'enfant\* c'est toujours lui qui comprend c'est pas juste alors tu vas commencer à pas l'interroger*  
3M : *Arrête arrête (...) mais est-ce que vous savez pourquoi \*désigne l'enfant\* il comprend avant vous ?*  
4E\* : *Parce que il vient d'un Italie et parce que il parle Italie et ça ressemble à l'Italie !*  
5E : *Et l'espagnol ressemble à l'argentin parce que l'argentin on parle espagnol*  
6E : *Ouais mais tu l'interroges toujours arrête de l'interroger \*\*\* tu commences à pas l'interroger*  
7M : *D'accord on va essayer de faire l'exercice avec quelqu'un qui n'est pas italien dans la classe*  
8Ex : *Moi je suis pas italien*

II.II. Jouer avec le lexique pan-roman (deuxième tamis) et comprendre une phrase grâce aux types syntaxiques fondamentaux (cinquième tamis)

Nous avons abordé le lexique pan-roman - à travers lequel s'expriment des transparences d'une langue à l'autre - de bien des manières à travers l'ensemble des ateliers, autour du thème des animaux (ateliers n°9, 22 et 23), du lexique de base (ateliers n°31 et 34), du vocabulaire du corps (atelier n°21), de la famille (atelier n°20)... Mais nous allons retenir les formes d'intercompréhension grâce au lexique pan-roman à partir des jeux et devinettes autour des langues via les atelier n°12 « Chi ha, quién ha.. » réalisé dans le but de mettre en action les capacités

---

<sup>384</sup> Entre ce qui pourrait s'apparenter à de la colère ou de l'agacement face à l'évidence qu'il présente.

intercompréhensives des enfants, par la désignation (ou monstration) d'un personnage spécifique.

*Jeudi 10 janvier 2019*

L'activité « Chi ha, quién ha.. » repose sur un jeu d'interaction crée par l'album « Qui ? Qui ? Où ? » d'Olivier Tallec. Cet album est un « livre-jeu » basé sur une interaction en question/réponse où les enfants doivent trouver à chaque page qui a fait une bêtise, ou bien qui porte tel objet, etc. C'est en partant de traduction en italien, puis en espagnol si la compréhension ne fonctionne pas (et éventuellement en anglais comme « langue renfort » en cas d'incompréhension totale, mais qui peut aussi présenter des traits pour l'intercompréhension) que l'IC opère. Les questions posées aux enfants (dans l'ordre du livre) sont les suivantes (nous soulignons les mots ou les parties de mots qui nous semblent transparents et mettons en gras les mots plus opaques à la compréhension à l'oral pour des locuteur.trice.s français.e.s) :

- 1 (italiano) - chi non ha dormito **abbastanza** ?  
(español) - ¿ quién no ha dormido **bastante** ?  
(english) - **who hasn't slept enough** ?
- 2 (italiano) - chi ha giocato **con il gatto** ?  
(español) - ¿ quién ha jugado **con el gato** ?  
(english) - **who has played with the cat** ?
- 3 (italiano) - chi a **dimenticato** il costume di bagno ?  
(español) - ¿ quién ha **olvidado** el bañador ?  
(english) - **who has forgotten the bathing suit** ?
- 4 (italiano) - chi fa un **scherzo stupido** ?  
(español) - ¿ quién hace una **broma estúpida** ?  
(english) - **who makes a stupid joke** ?

- 5 (italiano) - chi a mangiato tutta la marmellata ?  
(español) - ¿ quién ha comido toda la marmelada ?  
(english) - **who has eaten all the jam** ?
- 6 (italiano) - chi ha tanta paura ?  
(español) - ¿ quién tiene mucha miedo ?  
(english) - **who is afraid** ?
- 7 (italiano) - chi si è fatto male ?  
(español) - ¿ quién se ha hecho mal ?  
(english) - **who gets hurt** ?
- 8 (italiano) - chi non vuole ballare ?  
(español) - ¿ quién no quiere bailar ?  
(english) - who doesn't want to dance ?
- 9 (italiano) - chi è innamorato ?  
(español) - ¿ quién está enamorado ?  
(english) - **who's in love** ?
- 10 (italiano) - chi vuole fare paura ?  
(español) - ¿ quién quiere dar miedo ?  
(english) - who wants to scare someone ?
- 11 (italiano) - chi è arrivato in bagno troppo tardi ?  
(español) - ¿ quién llegó tarde en baño ?  
(english) - **who arrived too late in the bathroom** ?
- 12 (italiano) - chi si è mascherato ?  
(español) - ¿ quién se disfrazó ?  
(english) - **who is disguised** ?

Nous voyons que les configurations de la phrase (la syntaxe) révèlent une similarité dans l'emplacement des mots entre l'italien, l'espagnol et l'anglais. Globalement, les verbes sont conjugués de la même manière et les transparences se situent aux niveaux :

- des pronoms relatifs « qui »,
- des actions (verbes), comme « dormir », « jouer », « arrivé », « masqué »,
- de la négation « non ha », « no ha »
- des qualificatifs « stupide » qui sont transparents dans les trois langues
- des noms comme « dance » qui est transparent en anglais.

Nous avons donc tenté l'expérience avec le groupe complet dans un premier temps, mais l'idée n'était pas très judicieuse car l'album n'est pas vraiment adapté pour une lecture de l'image à distance.

Vendredi 11 janvier 2019

Le lendemain, l'expérience est donc renouvelée en petit comité, avec trois enfants et effectivement, ce livre ne se lit définitivement pas en groupe, mais à deux, trois maximum (pour qu'une dynamique de petit groupe d'instaure).

Voici quelques éléments de réponses aux douze questions posées :

- 1M : *Chi ha tanta tanta paura ?*  
2E : *C'est froid*  
3Ex : *Celui-là*  
4M : *Yes (...) this one (...)*  
...  
5E : *Oui mais faut que tu nous lises en français nous on*  
6M : *Bah non vous avez compris là*  
7E : *Bah oui moi j'ai compris*  
8M : *Chi si è fatto male ?*  
9E : *Mal ?*  
10E\* : *Lui (...) lui il a un plâtre*  
11M : *Exactement (...) ensuite (...) chi non vuole ballare ?*

- 12E\* : *Lui*
- 13M : *Pourquoi lui ?*
- 14E\* : *Parce qu'il a des verres\*\*\* autour de la tête*
- 15M : *Il veut pas faire quoi à votre avis ? Ballare*
- 16E : *Il veut pas faire euh ballare danser !*
- 17M : *Hum hum (...) donc lui d'accord ouais c'est vrai il a l'air un peu perdu (...) chi è innamorato ?*
- 18E : *\*pose son doigt fortement sur l'image d'un personnage\**
- 19M : *Ohlala lui pourquoi ?*
- 20E\* : *Parce qu'il est tout rouge*
- 21M : *Donc il est en colère ?*
- 22E\* : *Non amoureux*
- 23M : *Chi vuole fare paura ?*
- 24E\*\* : *\*désigne un personnage\**
- 25M : *Pourquoi ?*
- 26E\*\* : *Parce qu'il est en cow boy*
- 27M : *Et à ton avis ça fait quoi ?*
- 28E\*\* : *Peur*
- 
- 29M : *Et le dernier (...) chi si è mascherato ?*
- 30E : *ça veut dire quoi ?*
- 31E : *Qui est masqué*
- 32M : *Bah oui*

L'ensemble de ces interactions témoigne d'une véritable efficacité intercompréhensive qui se traduit par un dialogue fluide entre l'italien et le français. Nous avons la sensation de jouer au livre-jeu en français. Un enfant d'entrée de jeu est réticent (5E) et demande la traduction française, mais un autre lui rétorque aussitôt qu'il a compris (7E). Pour aller dans le sens du deuxième enfant, et d'une intercompréhension, nous refusons de traduire (6E). On notera toujours la présence d'un enfant qui généralement traduit à la suite de ma question en italien (même si la traduction est fautive : 2E, 9E, 16E) ce qui dynamise les échanges du petit groupe.

### II.III. Entraîner à l'écoute des correspondances phonétiques (troisième tamis)

Pour vérifier si les enfants sont préparé.e.s à entendre un mot connu en français dans une autre langue - avec des variations phonétiques - nous avons décidé de jouer à une « chasse aux objets ». Le but de cet atelier est de demander aux enfants de chercher un objet d'une couleur différente, annoncée parmi un choix de six langues (anglais, catalan, espagnol, italien, portugais et roumain). Les questions posées aux enfants sont les suivantes :

« puoi prendere un oggetto (+couleur) ? » ou « puedes tomar un objeto (+couleur) ? »

Voici le tableau des six couleurs proposées aux enfants (nous mettons en gras/soulignons les correspondances d'une langues à l'autre) :

|                  |               |                 |              |             |                 |              |
|------------------|---------------|-----------------|--------------|-------------|-----------------|--------------|
| <i>català</i>    | <b>blanco</b> | <b>vermeil</b>  | <b>verd</b>  | <u>blau</u> | groc            | <b>negre</b> |
| <i>español</i>   | <b>blanco</b> | <u>roja</u>     | <b>verde</b> | <b>azul</b> | <b>amarillo</b> | <b>negro</b> |
| <i>italiano</i>  | <b>bianco</b> | <u>rosso</u>    | <b>verde</b> | <u>blu</u>  | giallo          | <b>nero</b>  |
| <i>português</i> | <b>branco</b> | <b>vermelho</b> | <b>verde</b> | <b>azul</b> | <b>amarelo</b>  | <b>negro</b> |
| <i>românesc</i>  | alb           | <u>roșu</u>     | <b>verde</b> | albastru    | galben          | <b>negru</b> |

Certaines couleurs sont d'une très grande transparence pour des locuteur.trice.s français.e.s. Ceci étant, il existe également des couleurs opaques pour ce même public comme « alb », « albastru », « galben » en roumain, « groc » en catalan, et « giallo » en italien.

Jeudi 31 janvier 2019

Un bilan de l'expérience issu des notes de terrain nous aidera à observer ce qui a fonctionné et qui n'a pas fonctionné dans cet exercice d'intercompréhension en action.

Le premier enfant n'a pas eu de difficultés à trouver un objet « rouge en roumain », le second a eu quelques difficultés avec la couleur « negro », puisqu'il a cru que

c'était gris. La troisième enfant a pris un pompon rose sans difficultés, la quatrième s'en est très bien sortie avec la couleur « verde » et enfin, le dernier enfant a eu du mal avec la couleur « amarillo » et ses autres variantes « giallo ». Il a donc opté pour deviner la couleur en anglais : « yellow ». A la fin de l'exercice, les enfants m'ont même demandé d'ajouter deux nouvelles couleurs : marron et orange. L'intercompréhension fonctionne donc dans ce cas avec les mots les plus transparents. L'idée de mettre en action les enfants est une autre manière de mesurer cette compétence intercompréhensive qui commence à s'instaurer chez les enfants du groupe.

#### II.IV. Se familiariser avec les graphies et les prononciations (quatrième tamis) pour comparer les langues à l'aide d'éléments morpho-syntaxiques (sixième tamis)

Pour se familiariser avec les graphies et les prononciations, nous tentons dans un premier temps avec les enfants les plus avancé.e.s dans leurs statuts de lecteur.trice.s en devenir, de procéder à une petite activité de lecture d'étiquettes. Sur celle-ci, un mot est à lire (le même mot, basé sur un vocabulaire panroman). Un jeu de couleur permet de distinguer les sept langues présentes. La compréhension se fait au moment de la lecture, pour dans un premier temps observer le temps nécessaire d'une IC pendant la lecture du mot. Est-ce que celle-ci se fait immédiatement ? Est-ce que les graphies d'une langue à l'autre sont réellement des obstacles à la compréhension quand les enfants débutent la lecture ? Plus encore, comment est-ce que les enfants comparent les différentes langues entre-elles ? Voici les différents mots mis à disposition aux enfants (nous mettons en gras/soulignons les correspondances d'une langues à l'autre) :



Sur le thème des animaux\* :

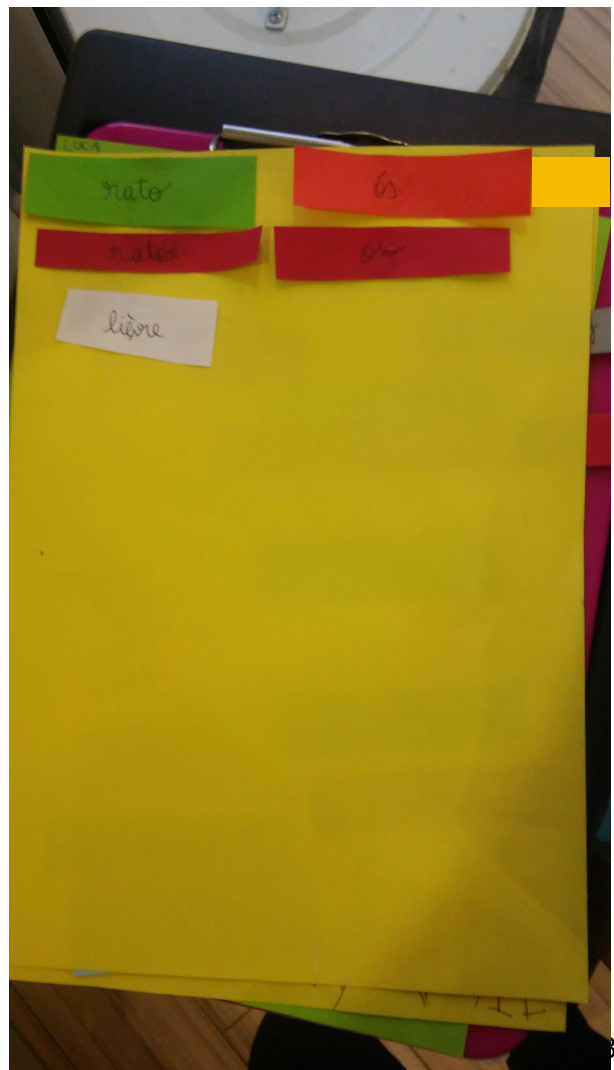
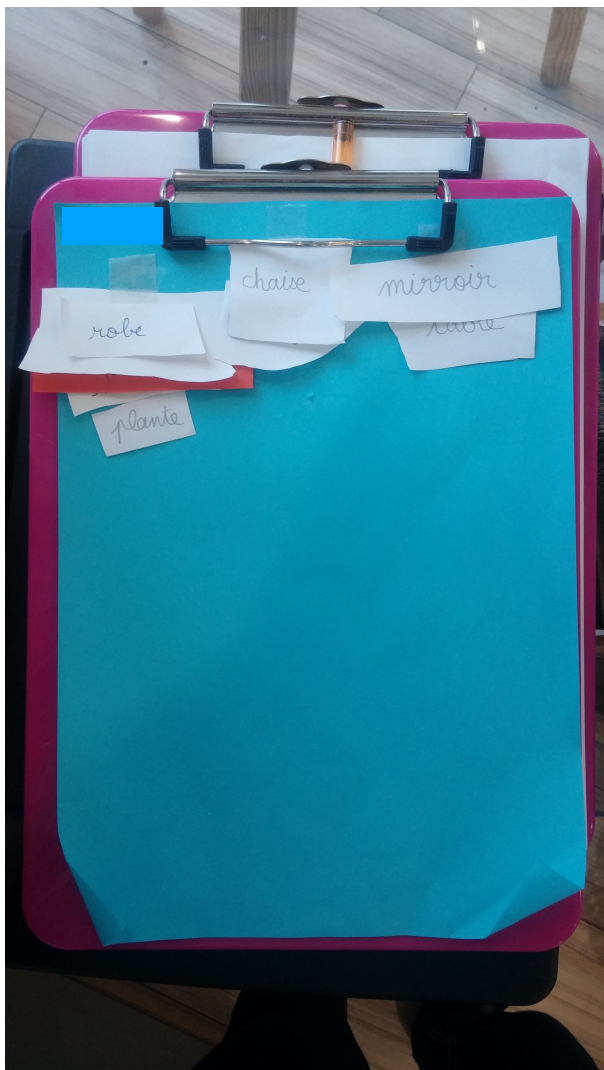
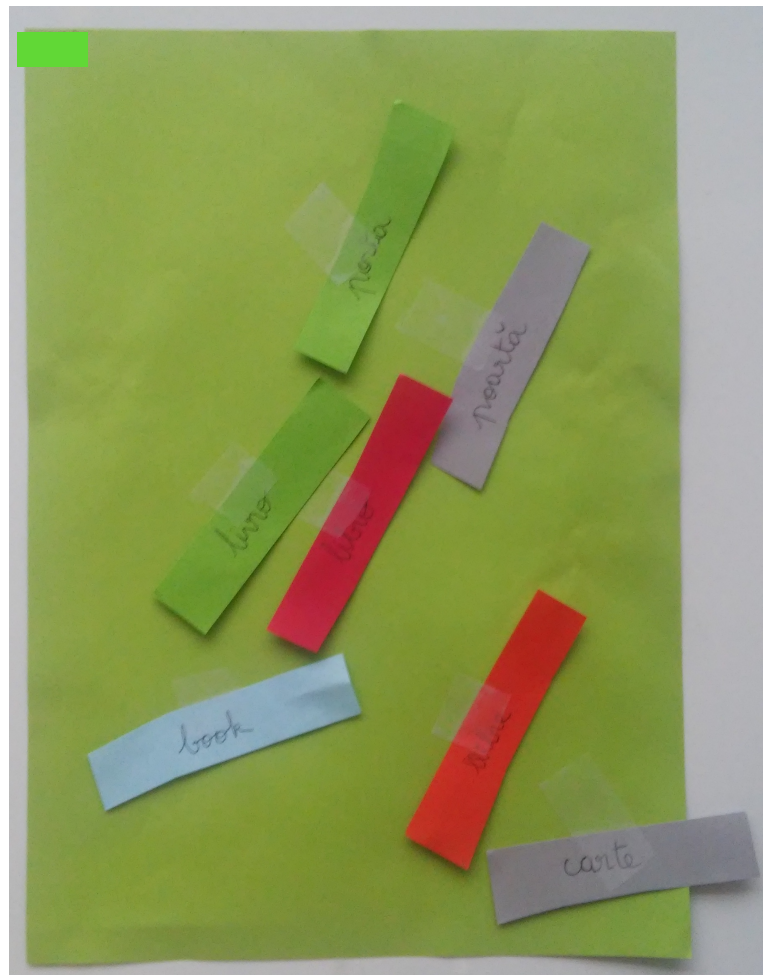
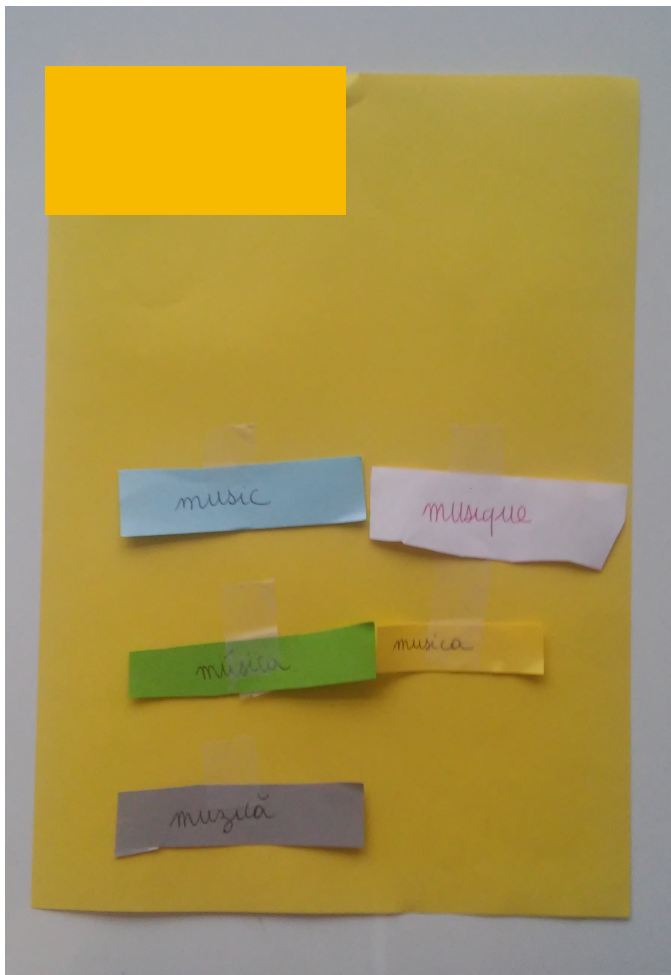
|                  |             |               |              |          |               |
|------------------|-------------|---------------|--------------|----------|---------------|
| <i>català</i>    | <b>ós</b>   | <b>ratolí</b> | x            | x        | <b>llebre</b> |
| <i>english</i>   | bear        | mouse         | wolf         | x        | x             |
| <i>español</i>   | <b>oso</b>  | <b>ratón</b>  | zorro        | x        | <b>liebre</b> |
| <i>français</i>  | <b>ours</b> | souris        | renard       | sanglier | <b>lièvre</b> |
| <i>italiano</i>  | <b>orso</b> | topo          | <b>volpe</b> | x        | <b>lepre</b>  |
| <i>português</i> | <b>urso</b> | <b>rato</b>   | raposa       | x        | <b>lebre</b>  |
| <i>romanêsc</i>  | <b>urs</b>  | șoricel       | <b>vulpe</b> | x        | iepure        |

\* certains animaux sont jugés trop difficiles et/ou trop opaques dans l'intercompréhension pour une première lecture des enfants, voilà pourquoi il y a une croix dans la case correspondante.

Sur le thème des objets de la classe :

|                  |               |                 |               |               |               |
|------------------|---------------|-----------------|---------------|---------------|---------------|
| <i>català</i>    | <i>porta</i>  | <i>finestra</i> | <i>música</i> | <i>planta</i> | <i>llibre</i> |
| <i>english</i>   | <i>door</i>   | <i>window</i>   | <i>music</i>  | <i>plant</i>  | <i>book</i>   |
| <i>español</i>   | <i>puerta</i> | <i>ventana</i>  | <i>música</i> | <i>planta</i> | <i>libro</i>  |
| <i>français</i>  | porte         | fenêtre         | musique       | plante        | livre         |
| <i>italiano</i>  | <i>porta</i>  | <i>finestra</i> | <i>musica</i> | <i>pianta</i> | <i>libro</i>  |
| <i>português</i> | <i>porta</i>  | x               | <i>música</i> | <i>planta</i> | <i>livro</i>  |
| <i>romanêsc</i>  | x             | x               | muzică        | <i>plantă</i> | <i>carte</i>  |

Quatre enfants se sont essayé.e.s à la lecture des étiquettes. Très rapidement, je leur propose de coller les étiquettes lues sur une feuille de couleur pour les conserver. Voici les quatre feuilles des enfants :



Nous avons précédemment analysé la première feuille de l'enfant qui a fait des rapprochements entre les différentes versions du mot « musique » qu'il classe par correspondances phonétiques. Cet enfant nous explique pourquoi il a choisi de coller le mot portugais à côté du mot italien, pour des raisons de ressemblances.

Dans la deuxième feuille, nous observons des collages de proximité plutôt thématiques autour des différentes traductions du même mot : par exemple avec le mot porte (en portugais et en roumain) et livre (en espagnol, en portugais et en anglais).

La troisième feuille est inexploitable pour l'analyse et la quatrième semble être un entre-deux entre la première feuille classée par ressemblances et la deuxième thématique puisque l'enfant a collé le mot souris en espagnol sous le mot en portugais ; puis il a fait de même avec le mot ours en espagnol collé sous le mot ours en catalan.

Dans un deuxième temps, nous proposons au groupe entier de travailler les correspondances phonétiques d'une langue à l'autre en apprenant à dire merci en différentes langues et en pratiquant (en disant merci dans une langue différente) au moment du parc. Ainsi, l'étude de la correspondance se fait dans un premier temps, au moment de l'apprentissage des « merci » en onze langues, puis se poursuit quand l'enfant répète à l'oral et retient finalement le « merci » de son choix.

- |              |            |               |           |              |
|--------------|------------|---------------|-----------|--------------|
| 1. merci     | 3. grazie  | 6. arigato    | 8. tak    | 11. shoukran |
| 2. mulțumesc | 4. gracias | 7. obrigado/a | 9. thanks |              |
|              | 5. graciés |               | 10. danke |              |

*Dans l'ordre : 1. français, 2. roumain, 3. italien, 4. espagnol, 5. catalan, 6. japonais (lettres latines), 7. portugais, 8. danois, 9. anglais, 10. allemand, 11. arabe (lettres latines).*

La phase d'apprentissage débute donc le 7 janvier et se poursuit toute la semaine avant de devenir une phase d'autonomie et de pratique au parc. Rapidement, nous remarquons une très bonne rétention du « grazie » italien qui est aussi bien confondu avec le « gracias » espagnol.<sup>385</sup> Ce phénomène parle de lui-même, et prouve que l'intercompréhension entre les deux langues dans ce cas-là est effective puisque les enfants confondent la langue d'appartenance de ces mots.

## II.V. Repérer les préfixes et les suffixes (septième tamis)

Ce tamis est plus difficile à associer avec un atelier puisque nous n'avons pas vraiment abordé en temps de cercle la question des préfixes et des suffixes qui sont, en notre sens, des éléments qui nécessitent des notions plus conscientisées de grammaire. Ceci dit, nous avons noté un moment hors circle time<sup>386</sup> où un enfant découvre un phénomène de « récurrence linguistique » : en effet, nous sommes avec un groupe d'enfants et la discussion commence par l'origine des noms de famille. C'est à ce moment -là qu'un enfant se manifeste et dit que les mots qui se terminent par « a » ou « i » sont en italien, par exemple le mot « Italie » qu'il insiste dans la prononciation « ItaliE » (en prononçant bien fort le « e ») est en français et qu'« Italia » (en insistant sur le « a » final) est en italien. Cette remarque prouve que l'enfant a conscience que le nom d'un pays, où du moins celui de l'Italie, peut se dire de différentes manières selon les langues, donc qu'il n'y a pas d'uniformité dans la désignation d'un pays/objet/etc<sup>387</sup> mais qu'en plus, il comprend qu'il existe des récurrences dans une langue.

---

<sup>385</sup> Notes issue du journal de bord, annexe n°11, p.116.

<sup>386</sup> Le mardi 11 décembre, voir l'annexe n°11, p.113.

<sup>387</sup> Et j'entends par là, la capacité qu'à cet enfant à identifier un ensemble d'éléments même si ces derniers sont dits dans une autre langue.

## II.VIII. Bilan de la seconde hypothèse

Après avoir jonglé entre des repères rédigés sur le journal de bord et une écoute des enregistrements, nous sommes parvenues à analyser les sept tamis à la lueur de plusieurs ateliers. Nous validons notre hypothèse deux, selon laquelle les sept tamis de l'intercompréhension sont adaptables à un public d'enfants lecteurs et lectrices en devenir, avec toutefois une réserve sur l'ordre d'application des tamis et une consigne de mise en pratique que nous mettrions en place pour éviter une approche trop mécanique de l'intercompréhension. En effet, c'est grâce aux outils du dispositif (les lectures-jeux, les étiquettes, etc) donc à la forme qu'a prise la pratique de l'intercompréhension que nous avons pu analyser nos données. L'aspect ludique serait le fil rouge de l'IC.

Une réserve est cependant émise au sujet du septième tamis, que nous n'avons pas complètement vérifié, puisque nous n'avons pas prévu de séance formelle axée autour des préfixes et des suffixes. Avec du recul, nous imaginons cette séance avec un baromètre géant, un jeu de couleur et des étiquettes de mots à placer soit vers le « + » soit vers le « - ». Les mots à positionner sur le baromètres seraient par exemple les suivants : « bene » / « benissimo », « mucho » / « muchissimo », « énorme » / « énormissime » ...

## III. Les enfants lecteur.trice.s en devenir manifestent des réflexions métalinguistiques dans les situations d'intercompréhension

### III.I. Quand l'intercompréhension inclut des situations d'identification, de nomination et de compréhension d'une langue

L'entretien collectif semi-dirigé de vingt-quatre minutes en français que nous allons prendre comme point d'ancrage pour vérifier la validité de notre troisième hypothèse a été réalisé le 1er février 2019<sup>388</sup>. Rappelons que nous supposons en dernière hypothèse que les enfants lecteur.trice.s en devenir manifestent des

---

<sup>388</sup> Pour la transcription entière de l'entretien, voir l'annexe n°14, p.124.

réflexions métalinguistiques dans des situations d'intercompréhension.

Préparé en amont à l'aide d'une liste de questions<sup>389</sup>, l'entretien collectif semi-directif est aussi bien un prétexte pour parler de notre recherche aux enfants en temps de regroupement qu'une occasion de faire un bilan de ces trois mois d'exercices intercompréhensifs. Nous tirerons à cette issue des conclusions sur une éventuelle activité métalinguistique chez les enfants. Comme précisé dans la méthodologie, j'introduis dans un premier temps ma recherche aux enfants puis, je leur présente deux images issues de l'Autobiographie de rencontre interculturelles<sup>390</sup> à travers lesquelles on voit deux enfants en contact dans deux situations différentes : dans la première une fille et un garçon discutant à distance en passant par l'ordinateur, et, dans la seconde image, deux garçons entrant en interaction dans la rue. C'est en suivant le déroulé de l'entretien (mise en situation intercompréhensive) que nous répondrons petit à petit à notre hypothèse. La première question de la série permet dans un premier temps de poser le contexte de l'entretien<sup>391</sup> :

- 1M : *Alors aujourd'hui (...) je vais vous parler de ce que je fais dans mon école (...) moi dans mon école (...) j'apprends des choses et je fais une recherche (...) c'est-à-dire que j'écris comme un livre (...) ça s'appelle un mémoire sur une recherche que je fais avec vous (...) les enfants (...) mais aussi en étudiant dans mon école*
- 2E : *Mais c'est pas nous les enfants de toi \*\*\**
- 3M : *Donc je vous disais (...) c'est un petit peu comme ça que je fais dans mon école et je vais vous montrer ce que je fais comme recherche (...) parce que je suis une chercheuse (...) étudiante en même temps et je travaille aussi à l'école et l'année prochaine (...) je vais continuer ma recherche (...) mais avec d'autres enfants dans d'autres endroits (...) et je vais toujours continuer à écrire un nouveau livre, d'accord ?*
- 4E : *Mais Marine (...) tu travailles aussi à une bibliothèque ?*
- 5M : *Oui (...) c'est vrai (...) je travaille dans une bibliothèque aussi les mercredis après-midi (...) alors ce que je voudrais vous montrer (...) on va commencer*

---

<sup>389</sup> Voir l'annexe n°13, p.123.

<sup>390</sup> Pour le lien vers l'outil :  
les images sélectionnées en annexe n°8, p.73.

et voir

<sup>391</sup> Voir les conventions adoptées dans la transcription entière de l'entretien, annexe n°13, p.124.

*par cette image (...) les enfants (...) qu'est-ce que vous voyez sur cette image (...) on lève la main*

Nous voyons qu'un enfant s'est arrêté sur un détail et n'a pas hésité à corriger ce qu'il a entendu (2E). Le contexte amené, aucun enfant n'a étonnement posé de questions sur « le livre que j'écris » (1M). La première question a pour but d'entrer dans la lecture de l'image à travers la description des éléments visuels qui la constitue (de préparer à la situation intercompréhensive). Les enfants répondent plutôt en détaillant l'image<sup>392</sup>. Ensuite, nous introduisons doucement la question de la langue parlée associée à un pays différent :

- 21M : *D'accord (...) Alors en fait je vais vous présenter ces deux personnages (...) il s'agit de Lana et de Tino (...) Lana elle vit dans une grande ville (...) au Mexique (...) et elle parle quelle langue à votre avis ? \*désigne un.e enfant\**
- 22E\* : *Mexicain*
- 23M : *Euh (...)*
- 24E\* : *Ah non espagnol !*
- 25M : *Oui (...) espagnol au Mexique (...)*

De ces interactions, nous constatons que l'identification d'une langue associée à un ou plusieurs pays est possible. Les enfants étant plus familier.e.s au modèle « France = français / Italie = italien / Espagne = espagnol / Portugal = portugais... » c'est donc assez automatiquement que l'enfant nous a répondu Mexique = mexicain (22 E) mais nous voyons que très rapidement il se corrige tout seul et rebondit en disant « ah non espagnol » (24E\*). Cette première identification permet non seulement aux enfants de se dissocier du modèle ci-dessus, mais aussi de les amener à comprendre par la suite qu'un pays n'est pas égal à une langue et qu'il est possible de parler plusieurs langues dans un pays. Suite à l'identification de l'espagnol, nous allons poursuivre l'entretien semi-directif avec la question de la compréhension entre le français, venant de Tino dans l'image et de l'espagnol, dont Lana en est la locutrice.

- 43M : *Hé hé hé (...) Tino il habite dans un village en France et il parle français (...) et il a rencontré sur un site de jeux et de discussion Lana qui parle espagnol*

---

<sup>392</sup> Voir l'Annexe n°8, Atelier 35, p.75.

(...) qu'est-ce que à votre avis (...) ils font ensemble (...) est-ce qu'ils peuvent jouer ensemble (...) est-ce qu'ils peuvent discuter ensemble ? Est-ce qu'ils arrivent (...) on va dire qu'ils sont entrain de jouer à un jeu tous les deux sur l'ordinateur ensemble (...) est-ce qu'ils peuvent se comprendre Tino qui parle le français et Lana en espagnol ?

44Ex : Non

45M : Non ? On va voir (...) qui pense qu'ils peuvent pas du tout se comprendre ?

46E : Non (...) Ah non pas moi ! Ils peuvent se comprendre parce que (...) ils prennent tout le monde pour parler anglais donc ///

47M : Ahh vous parlez de l'anglais donc vous pensez que Lana elle va parler anglais avec Tino qui (...) alors que tous les deux ils ont une langue différente ? C'est une possibilité (...) qui pense qu'ils peuvent se comprendre en gardant leur même langue ? \*désigne deux enfants\* à ton avis pourquoi ils peuvent se comprendre ?

48E : Parce que (...) parce que ils sont pas exactement dans le même pays et parfois c'est pourquoi ils peuvent se comprendre parce que ils savent parler dans plusieurs langues

A priori, et malgré les séances effectuées, les enfants répondent (intuitivement ?) à la négative sur la question de l'intercompréhension entre espagnol et français (44 Ex). Or, l'objectif de cet entretien est d'en modifier explicitement leurs perceptions sur la question. Cet entretien est donc l'occasion de renforcer tous ces temps en commun autour de la pratique intercompréhensive. La réponse 46E prouve que l'impact de l'anglais comme langue internationale est fort, même chez les enfants en bas-âge. Nous insistons donc sur l'idée de « garder la même langue » (47M) et un autre enfant répond à la suite que Tino et Lana peuvent « parler dans plusieurs langues », ce qui est une solution possible. Nous poursuivons donc avec un cas pratique pour les mettre clairement en situation d'intercompréhension et leur prouver, par l'exemplification et en les impliquant, qu'il est possible de se comprendre.

49M : Qu'est-ce que vous répondriez à Lana qui vous dit Buenos dias ? Qu'est-ce que tu répondrais \*désigne un.e enfant\*

50E : Bonjour !

51M : Ouais (...) \*désigne un.e autre enfant\* tu répondrais quoi ?

52E : Bonjour

53M : Bonjour aussi, ouais okay (...) et si elle vous dit ¿ cómo estás ? qu'est-ce que



- vous répondriez ? Bon \*désigne un.e enfant\* vas-y cette fois-ci
- 54E : Comment tu vas
- 55M : Oui mais elle vous dit ¿ cómo estás ? qu'est ce que tu répondrais \*désigne un enfant\* ?
- 56E : Moi je dirais ça va
- 57M : ça va tout court ? Okay (...) et là elle vous dit me llamo Lana (...) y tu ¿ cómo te llamas ? \*désigne un.e enfant\* qu'est-ce que tu dirais ?
- 58E\* : Moi je m'appelle Lana et toi comment tu t'appelles ?
- 59M : Oui et toi tu dirais comment (...) tu répondrais quoi à cette question ?
- 60E\* : Je m'appelle \*dit son prénom\*
- 61M : Mais là c'est Tino donc il lui dit Tino (...) et là elle lui dit tengo diez años ¿ y tu ?\* désigne un.e enfant\*
- 62E : Merci ///
- 63M : Pas tout à fait (...) \* désigne un.e enfant\*
- 64E : Et moi j'ai neuf ans
- 65M : Tu dirais et toi tu as neuf ans oui (...) et là elle dirait aussi ¿ dónde vives ? yo vivo en México (...) la capitale de Mexico
- 66E\* : Hhhhhh je sais je sais je sais
- 67M : Y tu, ¿ conoces ? \*désigne l'enfant\*
- 68E\* : Moi je vis au Mexique (...) est-ce que tu connais ?
- 69M : Oui et elle dit y tu ¿ dónde vives ? \*désigne un.e enfant\*
- 70E : En France
- 71E : Est-ce que tu y es déjà allée ?
- 72M : Ouais en France (...) on pourrait rajouter cette question (...) alors est-ce que vous croyez toujours qu'ils peuvent pas se comprendre ? Vous avez très bien compris là ce que je vous ai dit
- 73Ex : Oui
- 74M : Et dans la langue de Lana est ce que vous pensez que Tino peut la comprendre si vous la comprenez ?
- 75E : Oui

Les enfants jouent rapidement le jeu de l'exercice d'intercompréhension entre l'espagnol et le français en répondant directement en français dans l'échange. Toutefois, étant habitué.e.s au fil des séances à jouer le jeu de la traduction, certain.e.s enfants traduisent directement ce que nous disons en espagnol (54E, 58E et 68E). Nous ne les corrigeons pas sur la consigne, mais essayons de continuer vers la mise en place du dialogue, ce qui fonctionne plutôt bien. Les enfants semblent donc développer une conscience des langues en essayant de les

identifier et de les comprendre. Nous pouvons aussi remarquer l'enthousiasme et la motivation que suscite ce jeu de la compréhension des langues (66E). Nous achevons cet échange avec une question qui vient prouver et valider en réalité leurs capacités de compréhension de l'espagnol dans cette situation (74E). Finalement le point de vue change en quelques minutes. Du « non » plutôt catégorique à la question de l'intercompréhension entre Lana et Tino (44Ex), les enfants comprennent que l'échange est possible (75E).

### III.II. Des éléments paralinguistiques à la formation d'un éveil d'une conscience métalinguistique, un enfant définit l'intercompréhension

Nous poursuivons l'entretien avec la seconde image qui introduit une nouvelle situation de communication, cette fois-ci entre deux locuteurs n'appartenant pas à la famille des langues romanes :

- 76M : Dans cette image \*\*\* on a Johan ici qui vient de la Bosnie et on a toujours Tino qui se promène dans la rue (...) sauf que Johan il veut savoir où on peut trouver la boulangerie la plus proche mais il ne parle du tout français (...) il parle que le bosnien sa langue de Bosnie (...) comment vous faites vous si vous étiez Tino pour qu'il vous comprenne ?
- 77E : *Hhhhhh par la langue des signes*
- 78M : *La langue des signes ? On pourrait essayer \*désigne un.e enfant\* quelle est ton hypothèse ?*
- 79E\* : *Moi mon idée (...) mon idée c'est de c'est de réfléchir et de et de et de réfléchir les lettres qui les*
- 80M : *De réfléchir les lettres qui les (...) pourquoi de les réfléchir les lettres qui les ?*
- 81E\* : *Parce que parce que parce que après parce que après il il assemble les lettres et après il voit que ça ressemble à un mot donc du coup il dit*
- 82M : *Ahhh tu voudrais écrire un mot sur une feuille et lui montrer ?*
- 83E\* : *Oui*
- 84M : *Et s'il ne comprend pas du tout et qu'il lit même pas le français comment on fait pour lui indiquer que la boulangerie elle est de l'autre côté de la rue ?*
- 85E\* : *Moi je sais*
- 86M : *\*désigne un.e enfant\* tu as une hypothèse ?*
- 87E : *///*
- 88M : *Lui montrer avec le doigt ? Ouais peut-être (...) \*désigne un autre enfant\**

- 89E : *On peut lui on peut parler dans la langue française et lui dire et lui dire (...) non parler dans sa langue et lui dire où elle est*
- 90M : *Oui mais si on connaît pas la langue \*désigne un autre enfant\**
- 91E : *Peut-être qu'il peut l'accompagner*

Les enfants font appel dans cet échange au paraverbal, avec en premier temps l'évocation de la langue des signes (77E), puis plus tard aux gestes de monstration « lui montrer avec le doigt » (86M), ou bien pensent directement « à l'accompagner » (91E). En revenant sur la question de la langue, une enfant évoque l'idée de parler directement la langue bosnienne (89E), donc parler la langue de l'autre, ce qui prouve qu'à première vue, l'hypothèse d'apprendre une autre langue pour communiquer n'est pas écartée. Nous voyons avec les interventions 79E et 81E, que l'enfant réfléchit à des principes de correspondances entre les mots, qu'il nomme « lettres », propres à l'intercompréhension. Un début de réflexion à caractère métalinguistique peut être décelé puisqu'il tente d'expliquer à sa manière le principe intercompréhensif en mettant en avant la ressemblance des mots (81E\*) d'une langue à l'autre. Nous tentons d'amener cette réflexion plus loin en demandant à l'enfant s'il pense à une intercompréhension à l'écrit et il nous répond de manière positive (83E\*). Cette donnée peut être doublement interprétée : soit l'enfant peut transposer et appliquer de lui-même des principes d'une intercompréhension à l'oral vers l'écrit, soit il répond « oui » de manière aléatoire. Nous poursuivons donc les questions en essayant d'en savoir plus sur d'éventuelles stratégies de compréhension :

- 118M : *Oui mais qu'est-ce que vous pouvez utiliser comme stratégie pour qu'il vous comprenne plus facilement \*désigne un.e enfant\**
- 119E\* : *Pour qu'il nous comprenne plus facilement (...) et ben on dit des lettres qui sont qui sont dedans dedans le mot mais quand on parle on met on le dit en français et on le dit dans sa langue*
- 120M : *On le dit en français et dans sa langue ? Mais si on le dit en français parfois il peut comprendre*
- 121E\* : *Bah oui alors on peut mettre des lettres qui sont et qui sont de l'autre pays*
- 122M : *Et oui des lettres qui sont compréhensibles d'un pays à l'autre c'est vrai ///*

En 119E, l'enfant qui essayait précédemment d'expliquer le principe de l'intercompréhension tente toujours d'exprimer avec ses mots la question de la

ressemblance dans deux langues qu'il semble bien avoir comprise, en parlant de « lettres dedans le mots » qu'on dit « en français » et « dans l'autre pays » sous-entendu dans sa langue. Nous essayons donc de faire exprimer à nouveau cet enfant dans l'éveil de ses manifestations métalinguistiques en proposant cette fois-ci un exemple qui nous est propre :

- 135M : *(...) j'ai déjà essayé avec un portugais de parler comme les enfants le font sur l'ordinateur (...) de lui écrire en français et lui de me répondre en portugais et au début je me suis dit ça va pas être possible (...) mais en fait si ! C'est possible qu'on se comprenne (...) vous savez pourquoi ?*
- 136E\* : *Parce qu'il y a une lettre qui est dans sa langue et même qui est dans ta langue*
- 137M : *C'est exactement ça (...) il y a des mots qui sont dans sa langue et qui ressemblent aux mots qui sont dans ma langue et du coup oh tiens je vois un mot qui me semble familier que je reconnais donc je peux comprendre*

Très clairement, l'enfant vient de démontrer qu'il a intégré le principe « global » de l'intercompréhension puisqu'il nous en soumet une définition (136 E). Il est intéressant d'observer la reformulation qu'il fait du concept d'intercompréhension, en employant le mot « lettre ». Cela prouve deux éléments : d'une part, qu'il est en cours d'apprentissage de l'écriture puisqu'il est familier avec un lexique de l'écrit (mot, lettre). En effet, les enfants commencent à tracer / placer des lettres suivant le matériel Montessori qui consiste à tracer des lettres dans le sable, positionner des lettres avec l'alphabet mobile pour obtenir des mots. Ce même enfant évoque d'autre part que certaines lettres incluses dans le mot permettent de comprendre celui-ci grâce à une reconnaissance formelle d'une langue à l'autre ; ce qui signifie qu'il a retenu au cours des séances passées ce travail de reconnaissance sonore et visuel. Cette observation nous amène vers l'hypothèse qu'une approche presque exclusivement à l'oral sur l'intercompréhension n'est pas cloisonnée dans l'oralité. Le cas de cet enfant prouve que le passage d'un travail sur la compréhension orale peut-être transféré vers une compréhension écrite.

Le choix de l'entretien collectif semble pertinent puisque chaque enfant a pu selon son envie de participer et partager avec les autres enfants, répondre à nos questionnements. Nous sommes restées sur le format habituel pour ne pas

perturber l'ensemble du groupe et nous avons observé que de cette dynamique d'échange, des idées pouvaient se succéder et se compléter d'un enfant à l'autre.

Nous pouvons donc valider notre hypothèse puisque des éléments très clairs d'un éveil à la métalinguistique ressortent de cet entretien semi-directif. Un enfant va toutefois plus loin dans son explication d'une stratégie de compréhension, mais nous supposons que c'est l'ensemble des interactions passées qui ont permis à cet enfant d'avoir cette réflexion. A d'autres échelles, d'autres enfants expriment tout au long de cet entretien leurs idées, sous forme de traductions, d'identification de l'espagnol, de propositions d'alternatives pour se comprendre (gestes, langues des signes, etc). Autant d'observables qui permettent d'assumer la validité de cette hypothèse.

## V. Quelques critiques aux hypothèses et clôture de chapitre

Nous achevons notre analyse avec plusieurs réflexions tournées vers nos hypothèses. L'ensemble des trois hypothèses aurait pu être aménagé différemment. Les limites d'une approche empirico-inductive se font ressentir dès la première hypothèse, où le bilan révèle combien l'hypothèse de départ « l'éveil aux langues est une porte d'entrée pour l'intercompréhension » est vaste. Nous pouvons voir que trois points conclusifs émergent, autour des motivations, de la confiance, de l'enthousiasme, de l'intérêt... en somme, un ensemble d'aspects positifs au sujet des langues que nous n'avions pas pris en compte en début de recherche pour ne pas fausser l'approche inductive, mais qui motive tout de même la pratique de l'intercompréhension. Ceci dit, l'organisation générale de l'analyse de cette hypothèse aurait pu être revue de sorte à classer les données selon ces observations. Nous ne pouvions pas le faire dans le cas ci-présent puisque cela n'aurait pas eu de sens dans la visée d'une approche inductive. De même que notre hypothèse deux, qui à notre goût a été vérifiée deux fois, en chapitre théorique et en volet analytique. L'idée initiale était d'interroger « les méthodes pour adultes », ce qui au final revenait à opérer une analyse de ces méthodes pour la sélection d'une méthode à adapter à notre public d'enfants lecteur.trice.s. Le choix des sept tamis

semblait plus judicieux car c'est aussi selon nous de cette méthode que découlent les autres méthodes intercompréhensives pour un public d'adulte. L'analyse était donc plus structurée sur le modèle « un tamis à valider avec un atelier », mais là encore, le choix de l'atelier à soumettre à l'analyse dépendait de toute une batterie d'éléments (éviter les doublons d'une hypothèse à l'autre, pertinence des données, etc). La troisième hypothèse n'ayant pas l'inconvénient du partage des données, elle suit sa propre logique analytique sur le format d'un entretien collectif retranscrit et analysé. Toutefois, jongler entre le journal de bord et les données enregistrées pour vérifier les deux premières hypothèses nous semble parfois relever du bricolage. Beaucoup de questionnements sur la mise en forme, la chronologie des ateliers, le titre des sous-chapitres, les allers-retours entre le volet méthodologique et analytique, la balance entre parts d'interprétations et de données, le questionnement sur la légitimité des écrits issus du journal de bord et l'importance de ce chapitre-même dans le mémoire nous ont parfois semblé complexes : là, nous assumons l'« action » dans la recherche.

# Concluzie



Cette recherche de mémoire de master 2 en sociodidactique termine un chapitre de ma vie pour laisser place à une nouvelle page. Il y a trois ans, quand j'ai débuté les expériences avec les enfants, j'avais pour but de créer une boîte à outils et d'écrire des hypothèses de terrain. A ce moment-là, j'étais déjà si heureuse des premiers résultats, de voir les enfants réagir, manifester des émotions, des réflexions et surtout s'intéresser aux langues que je représentais que s'est alors posée et se pose encore aujourd'hui la question de comment continuer et rendre compte de cela ? Comment créer une boîte à outils d'ateliers intercompréhensifs profitable pour tous.tes ?

Le hasard de la vie m'a mené à postuler à l'école ELLD Montessori et bien que mes premiers pas n'aient pas été des plus simples, notre recherche nous a donné des objectifs et je me suis fixé la responsabilité de la mener jusqu'au bout. Même si je reproche toujours le décalage exacerbé entre quelques règles appliquées à l'école et la réalité de l'en dehors, cette rencontre avec le petit garçon bulgare-perse et sa maman à la fin du mois de juillet 2019 m'a confortée à continuer mes démarches, puisque quoi que l'on fasse, si nous le faisons avec beaucoup d'implication et d'amour, alors les résultats seront toujours là !

C'est donc guidée par la force du message de l'intercompréhension qui, dans ses capacités à aller au delà des frontières, m'a inspiré des ateliers et m'a donné envie de me rendre sur le terrain pour en transmettre les clés aux plus jeunes. Intuitivement, je m'étais dit que si à cet âge-là les enfants entendent cet enjeu, cette capacité « innée » qu'ils/elles ont de comprendre leurs voisins. Ces enfants seront

alors probablement des adultes averti.e.s, ouvert.e.s aux autres et qui prendront soin de cette diversité linguistique comme d'un petit trésor...

Longuement questionné, rejeté puis apprécié, le cadre méthodologique du master 2 m'a suffisamment donné confiance pour entrer plus en profondeur dans le sujet et me permettre de grandir, d'évoluer au rythme de ma recherche... Bien plus qu'une recherche d'ailleurs, écrire c'est aussi (se) découvrir, apprendre à (s') écouter et (s') explorer. Outre les données du terrain, j'ai beaucoup appris de la méthodologie du mémoire ces derniers mois : la confiance et l'autonomie, l'entretien d'une motivation et du plaisir d'écrire, comment garder un rythme et s'accorder des pauses, écouter son corps et son esprit, accepter de se corriger et se laisser corriger pour être plus pertinente. En somme, cette position d'étudiante-chercheuse en devenir m'a permis d'aller à la découverte de plusieurs terrains, m'emportant dans un lot de nouvelles réflexions épistémologiques, au souci d'être toujours fidèle à mes émotions de recherche face à la réalité observée.

Le mémoire se résume donc en l'étude de deux objets que j'ai tenté d'allier en bricolant, en allant chercher le concept voisin d'éveil aux langues, en réadaptant les méthodes pré-existences des sept tamis pour ce public, en adoptant une position de proximité et en valorisant les actions de recherche, les allers-retours entre enregistrements et journal de bord, réflexivité, lectures, écriture, pour obtenir des éléments qui ont permis de vérifier les questionnements initiaux. Je crois qu'en ce moment-même d'écriture, dans cette période charnière, je pense avoir exploré le domaine de l'éveil aux langues et de l'intercompréhension avec les enfants lecteurs et lectrices en devenir et j'aimerais poursuivre mon cheminement en ouvrant la recherche vers de nouvelles perspectives, rejoignant le domaine médical.

En effet, j'ai découvert au hasard d'une navigation sur les réseaux sociaux, un article rédigé par Paula Bendfeldt-Diaz, une journaliste qui récolte le point de vue d'une maman qui a donné naissance à une enfant autiste. Son article s'intitule « Autisme et bilinguisme : notre parcours familial pour rendre cette équation possible<sup>393</sup> » et détaille le quotidien d'une famille hispanophone qui vit aux Etats-Unis, avec une enfant autiste à qui un docteur a déconseillé à la famille d'entretenir le bilinguisme familial. La maman a bien entendu décidé le contraire et le bilinguisme s'est révélé

---

<sup>393</sup> Traduction effectuée par mes soins.



un atout positif pour l'autisme de la petite fille qui a développé une véritable confiance en elle, dans sa manière de communiquer, de socialiser, de s'exprimer et d'apprendre.

Si toutes les compétences autour de l'éveil aux langues et de l'intercompréhension ont été vérifiées dans les discours des enfants de l'école ELLD, alors, que peuvent apporter ces pratiques avec un public d'enfants autistes ?

Il est peut-être temps d'ouvrir une nouvelle porte...

# Bibliografia



ALLIERES, J. (2000). *Que sais-je ? Les langues de l'Europe*, Editions PUF, Le point des connaissances actuelles, Paris

ALVAREZ, C. (2016). *Les lois naturelles de l'enfant*, Editions Les Arènes, Paris

ALVAREZ, D. (ss. la direction de), CHARDENET, P., TOST, M. (2011), *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes*, Agence Universitaire de la Francophonie, Paris : Union Latine

BALSIGER, D. et al. (2012). *Éveil aux langues et approches plurielles, De la formation des enseignants aux pratiques de classe*, Espaces Discursifs, Paris, L'Harmattan

BARBIER, R. (1996). *La Recherche Action*, Edition Anthropos A, Collection Ethno-sociologie, Paris

BARDIN, L. (1996). *L'analyse de contenu*, Paris : Presses universitaires de France, Collection Le psychologue

BENTOLILA A. (ss. la direction de) (2003). *Ecole et langage*, Actes XIII, éditions Les Entretiens Nathan, Paris

BESSE, H., PORQUIER, R. (1989). *Grammaire et didactique des langues*, LAL : Langues et apprentissage des langues, Crédit, Editions Hatier / Didier, Paris

BIJELJAC-BABIĆ, R. (2017). *L'enfant Bilingue : De la petite enfance à l'école*, éd. Odile Jacob, Paris

- BLANCHET, P. (2012). *La linguistique de terrain méthode et théorie, une approche ethnosociolinguistique de la complexité*, Presses Universitaires de Rennes, deuxième édition revue et complétée, pp.29-45
- BLANCHET, P., CHARDENET, P. (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, Approches contextualisées*, Agence Universitaire de la Francophonie, Edition des Archives Contemporaines, Paris
- BLANCHET, P., KERVRAN, M. (Dir.) (2016). *Langues minoritaires locales et éducation à la diversité, Des dispositifs didactiques à l'épreuve*, l'Harmattan, Espaces Discursifs, Paris
- BLONDIN C. et al. (1998). *Les langues étrangères dès l'école maternelle ou primaire : Conditions et résultats*, De Boeck Université, Pratiques Pédagogiques, Bruxelles
- BONVINO E., JAMET M.-C. (2016). *Intercomprensione : lingue, processi e percorsi*, edizioni ca' Foscari, Venezia, Italia
- BONVINO E., CADDEO S., VILAGINES SERRA E., PIPPA S. (2011). *Eurom5, lire et comprendre cinq langues romanes, 20 textes dans 5 langues (PT, ES, CA, FR, IT), avec une présentation méthodologique et une grammaire de lecture*, Co-édition Hoepli (Italie), SGEL (Espagne), La Maison du dictionnaire (France)
- BONNAFE, M. (1994). *Les livres c'est bon pour les bébés*, Editions Calmann-Lévy, Paris
- CADDEO, S., JAMET, M.-C. (2013). *L'intercompréhension : une autre approche pour l'enseignement des langues*, Hachette Français Langue Étrangère, Paris
- CAHIERS D'ETUDES DU C.U.E.E.P. (1987) « Recherche-Action : méthodes et stratégies », U.S.T.L. n°9, Flandres, Artois
- CAMPENHOUDT, L.V., MARQUET J., QUIVY, R. (2017). *Manuel de Recherche en Sciences Sociales*, Vè édition, Dunod, Paris
- CAUSSE R. (2005). *Qui lit petit lit toute la vie, Comment donner le goût de lire aux enfants de la naissance à l'adolescence*, Albin Michel

- CHARRON, A., BOUCHARD, C., CANTIN, G. (2009). *Langage et littérature chez l'enfant en service de garde éducatif*, Presses de l'Université du Québec, Collection Education à la petite enfance
- CHAUVEAU, G. (ss. la direction de) (1997). *Comment l'enfant devient lecteur, Pour une psychologie culturelle de la lecture*, éditions Retz, Paris
- CHAUVEAU, G. (ss. la direction de) (2001). *Comment l'enfant devient apprenti lecteur, Recherches actuelles en psychologie de l'écrit*, éditions Retz, Paris
- CICUREL, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues, Agir professoral et pratiques de classe*, Ed. Didier, Collection Langues & Didactique, Paris
- CONTI, V., GRIN, F. (coord.) (2008). *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*, Genève, Georg éditeur
- COSTE, D., HEBRARD, J. (coord.) (1991). *Vers le plurilinguisme ? Ecole et politique linguistique*, Editions Hachette, Collection Le Français dans le Monde/Recherches et Applications, Paris
- DABENE, L., CICUREL, F. et al. (1990). *Variations et rituels en classe de langue*, Paris, Hatier, CREDIF, Saint-Cloud
- DABENE L. (hommage à), BILLIEZ J. (1998). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*, Grenoble, Université Stendhal-Grenoble III, CDL - LIDILEM
- DEGACHE, C., GARBARINO, S. (éd.) (2015-2018). *Intercompréhension en réseau, scénarios, médiations, évaluations*, Université Lyon 2, CRTT
- DE PIETRO, J.-F., RISPAIL, M., (2014). *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme*, Coll. Recherches en didactique du français, Presses Universitaires de Namur
- DEPREZ, C. (1994). *Les enfants bilingues : langues et famille*, Coll. Essais CREDIF, Saint-Cloud, Paris, Didier
- DUFREYNE, E., MOFRAD, G.H. et al. (2015). *Intimité et réflexivité : Itinérances d'anthropologues*, Collection Investigations d'anthropologie prospective, Louvain-la-Neuve, Academia - L'Harmattan

- EOLE (2003), *Education et Ouverture aux Langues à l'École*, Volume 2, 3<sup>e</sup> année primaire - 6<sup>e</sup> année, Claudine Balsiger, Claudia Berger, Janine Dufour, Lise Gremion, Danièle De Pietro, Elisabeth Zurbriggen; Direction de collection Christiane Perregaux, Genève
- ESCUDE, P., JANIN, P. (2010). *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*, Paris, CLE International
- FISHER, D.C. (1921). *L'Education Montessori, Les principes qu'applique Mme Montessori dans les « case dei bambini » causeries et notes d'une mère*, adaptation française de Jacqueline André, 6<sup>ème</sup> édition, 28 gravures, Paris, Librairie Fischbacher
- FRANÇOIS-SALSANO D. (2009). *Découvrir le plurilinguisme dès l'école maternelle*, éditions Savoir et Formation, l'Harmattan
- GOMBERT, J.E. (1990). *Le développement métalinguistique*, Presses Universitaires de France, Psychologie d'aujourd'hui, Paris
- GROSJEAN, F. (2015). *Parler plusieurs langues : Le monde des bilingues*, Albin Michel, Paris
- HAWKINS, E. (1983). *Awareness of language : an introduction*, Cambridge University Press
- HELOT, C., BENERT, B. et al. (2008). *Penser le bilinguisme autrement*, Collection Kolloquium Fremdsprachenunterricht, Frankfurt am Main, Berlin, P. Lang
- HELOT, C., RUBIO, M.-N. (ss. la direction de) (2013). *Développement du langage et plurilinguisme chez le jeunes enfant*, Editions érès, Toulouse
- HOUSSAYE, J. (ss. la direction de). (2002). *Quinze Pédagogues : Leur influence aujourd'hui (...)*, Formation des enseignants, Enseigner, Bordas Pédagogie, Paris, Chapitre « Maria Montessori », pp. 149-166
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1990). *Les interactions verbales*, Tome 1, Edition Armand Colin Linguistique, Paris

- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2001). *Les actes de langage dans le discours, Théorie et fonctionnement*, Editions Nathan Université, Paris
- LILLARD, P.P. (1984). *Pourquoi Montessori aujourd'hui*, éditions Desclée De Brouwer, Paris
- LUDI, G., PY, B. (1986). *Etre bilingue*, Collection Exploration, Ed. P.Lang, Berne
- MALHERBE, M. (1983). *Les Langages de L'Humanité, Une Encyclopédie des 3000 Langues parlées dans le Monde*, Editions Seghers et Robert Laffont (1995), Paris
- MEISSNER, F.-J., MEISSNER, C., KLEIN, H.G, STEGMANN, T., (2004), EuroComRom - *Les sept tamis : lire les langues romanes dès le départ, avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension*, Shaker Verlag, Aachen, Die Deutsche Bibliothek
- MONTESSORI, M. (1959), *L'esprit absorbant de l'enfant*, Editions EPI, Desclée de Brouwer, Paris
- MONTESSORI, M. (2003). *L'enfant*, Editions Desclée de Brouwer, Paris
- MONDADA, L. (2005). Rapport sur le projet « Pour une archive des langues parlées en interaction. Statuts juridiques, formats et standard, représentativité », *Constitution de corpus de parole-en-interaction et respect de la vie privée des enquêtés : une démarche réflexive*, Laboratoire ICAR, Université Lyon 2
- MORIN, J. (2007). *La maternelle : Histoire, fondements, pratiques*, 2ème édition, gaëtan morin éditeur, Chenelière Education, Quebec
- PALLASCIO, R., DANIEL, M-F. et al. (2004). *Pensée et réflexivité : théories et pratiques*, Collection Education-recherche, Sainte-Foy, Québec, Presses de l'Université du Québec
- POUSSIN, C. (trad.), Ouvrage Collectif, (2016). Maria Montessori, *Le Manuel de la méthode Montessori, Manuel practico del método Montessori*, traduit de l'espagnol, Editions Desclée De Brouwer, Groupe Artège, Perpignan

- REVUE « POUR la recherche-action », n°90, bimestriel, juin-juillet 1983, PRIVAT, Paris
- REVUE Internationale de Systémique, « La recherche action », Vol.6, n°4, 1992, DUNOD, Paris
- RESWEBER, J.P. (1995). *Que sais-je ? La Recherche-action*, Editions Presses Universitaires de France, Paris
- RISPAIL, M. (2004). Notes de préparation du séminaire Régional de Recherche-Action pour l'enseignement du français langue étrangère, « Recherche-Action : définitions et spécialités », Ville de Nha Trang, Khan Hoa, du 22 au 26 novembre 2004
- RISPAIL, M. (ss. la direction de) (2017). *Abcdaire de sociodidactique, 65 notions et concepts*, Publications de l'Université Jean Monnet, Saint-Etienne
- RISPAIL, M., TOTOZANI, M., VILLA-PEREZ, V. (2019). « Pour une méthodologie de la proximité ? Les enquêtes de terrain en sociolinguistique et didactique des langues » in. *Plurilinguismes en construction : apprentissages et héritages linguistiques, Essais, Revue interdisciplinaire d'Humanités*, Ecole Doctorale Montaigne-Humanités, Université Bordeaux Montaigne
- ROBERT, J.-M., FORLOT, G. (janvier-mars 2008). "L'anglais, langue passerelle vers le français ?" in *Didactologie des Langues-Cultures et de Lexiculturologie*, n°149, éla Didier Edition Klincksieck
- SCHWARTZ, B., BLIGNIERES LEGERAUD, A. (1983). Rapport de recherche : « Le dispositif de recherche action : ses difficultés, ses effets. Les problèmes d'une recherche action », Université de Paris IX Dauphiné
- TEYSSIER, Paul (2004). *Comprendre les langues romanes, méthode d'intercompréhension*, Paris, Chandeigne
- TRONCY, C. (ss. la direction de), DI PIETRO, F., GOLETTA, L., KERVRAN, M. (2014), *Didactique du plurilinguisme, Approches plurielles des langues et des cultures, Autour de Michel Candelier*, Presses Universitaires de Rennes

TUNMER, W.E., PRATT, C., HERRIMAN, M.L. (1984). *Metalinguistic Awareness in Children, Theory, Research, and Implications*, Springer-Verlag, Berlin Heidelberg, New York - Tokyo

WAUTHION, M. (2010). *L'intercompréhension comme instrument d'une politique du plurilinguisme*, Université de la Nouvelle-Calédonie



# Website-urile



ARMAND, F. & MARAILLET, E., (2012-2013) Education interculturelle et diversité linguistique, ELODIL  
[en ligne] Disponible à l'adresse : <https://www.elodil.umontreal.ca/guides/education-interculturelle-et-diversite-linguistique/>  
(Dernière consultation le 3.07.19)

BESSE, A.-S., MAREC-BRETON, N., DEMONT, E. (2010). « Développement métalinguistique et apprentissage de la lecture chez les enfants bilingues », in [cairn.info](http://www.cairn.info), *NecPlus*, « Enfance », pp. 167-199  
[en ligne] Disponible à l'adresse : <http://www.cairn.info/revue-enfance2-2010-2-page-167.htm>  
(Dernière consultation le 18.02.19)

BIJELJAC, R. & LEBRETON, F. (28.05.13) « Une langue à la maison, une langue à l'extérieur », Entretien pour LaCroix  
[en ligne] Disponible à l'adresse : <https://www.la-croix.com/Famille/Parents-Enfants/Dossiers/Ranka-Bijeljic-Une-langue-a-la-maison-une-langue-a-l-exterieur-2013-05-28-965711>  
(Dernière consultation le 3.07.19)

BROSSARD, M. (1994). « Quelques réflexions sur : Activités métalinguistiques et situations scolaires », in : Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, n°9, pp. 29-36  
[en ligne] Disponible à l'adresse : [https://www.persee.fr/doc/reper\\_1157-1330\\_1994\\_num\\_9\\_1\\_2107](https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1994_num_9_1_2107)  
(Dernière consultation le 18.02.19)

BYRAM, M., BARRETT, M., IPGRAVE, J., JACKSON, R., DEL CARMEN MENDEZ GARCIA, M. et all. (mars 2009). *L'Autobiographie de Rencontres Interculturelles*, Conseil de l'Europe, Division des Politiques Linguistiques  
[en ligne] Disponible à l'adresse : <https://rm.coe.int/autobiographie-de-rencontres-interculturelles/16806bf02e>  
(Dernière consultation le 18.02.19)

CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE POUR LES LANGUES, Conseil de la coopération culturelle, Comité de l'Education Apprentissage des langue et citoyenneté européenne (2001), [en ligne] Disponible à l'adresse :

[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1\\_FR.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1_FR.asp)

(Dernière consultation le 17.02.19)

CANDELIER, M. (2003). L'éveil aux langues à l'école primaire: Evlang : bilan d'une innovation européenne. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

[en ligne] Disponible à l'adresse :

<https://www.cairn.info/l-eveil-aux-langues-a-l-ecole-primaire--9782804139582.htm#>

(Dernière consultation le 18.02.19)

CANDELIER, M., CAMILIERI-GRIMA, A., CASTELLOTTI, V., DE PIETRO, J.-F., LORENZI, I., MEISSNER, J.-F & SHRODER-SURA, A. (2007), CARAP - Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures, Graz : Conseil de l'Europe,

[en ligne] Disponible à l'adresse : <http://carap.ecml.at/>

(Dernière consultation le 14.07.19)

CANUT, C. (2000/3). « Subjectivité, imaginaires et fantasmes des langues : la mise en discours « épilinguistique », in. Langage et société, n°93, éditions de la Maison des sciences de l'homme, pp.71-97

[en ligne] Disponible à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2000-3-page-71.htm>

(Dernière consultation le 15.07.19)

CARRE-KARLINGER, C., GOULLIER, F., ORLOYA, N., ROUSSI, M. (Décembre 2016) « European portfolio for pre-primary educators - The plurilingual and intercultural dimension »

[en ligne] Disponible à l'adresse : [https://www.ecml.at/News/TabId/643/ArtMID/2666/ArticleID/1291/New-resources-European-portfolio-for-pre-primary-educators-](https://www.ecml.at/News/TabId/643/ArtMID/2666/ArticleID/1291/New-resources-European-portfolio-for-pre-primary-educators-%E2%80%93-The-plurilingual-and-intercultural-dimension.aspx)

[%E2%80%93-The-plurilingual-and-intercultural-dimension.aspx](https://www.ecml.at/News/TabId/643/ArtMID/2666/ArticleID/1291/New-resources-European-portfolio-for-pre-primary-educators-%E2%80%93-The-plurilingual-and-intercultural-dimension.aspx)

(Dernière consultation le 18.02.19)

CASTAGNE, E. (2016: 45-68). « Intercompréhension et analogies entre langues voisines : entre transparence et opacité. Le cas des séquences figées » in *Language Design* Special Issue

[en ligne] Disponible à l'adresse :

[elies.rediris.es/Language\\_Design/LD-SI-2016/04-Castagne.pdf](https://elies.rediris.es/Language_Design/LD-SI-2016/04-Castagne.pdf)

(Dernière consultation le 3.01.19)

CASTONGUAY, J. (et al/) (2017). « La littéracie...nous fait grandir! La littérature à la petite enfance, Cadre de référence », New/ Nouveau Brunswick, Ministère de l'Education et du Développement de la

petite enfance, Canada  
[en ligne] Disponible à l'adresse : <http://francophonesud.nbed.nb.ca/2017/10/cadre-de-reference-pour-la-litteratie-a-la-petite-enfance/>  
(Dernière consultation le 18.02.19)

CLERC, S. (2008). « Le conte en classe d'accueil, support de développement des compétences linguistiques, discursives, référentielles et socioculturelles », in *Revue Tréma : Approche culturelle de l'enseignement du français*, pp. 19-29  
[en ligne] Disponible à l'adresse : <https://journals.openedition.org/trema/126>  
(Dernière consultation le 18.02.19)

CLERC, S. (Février 2009). « Apports de la pratique théâtrale en classe de langue », in. *Franc-Parler*, Université d'Avignon, Laboratoires ICTT et ICAR Lyon 2  
[en ligne] Disponible à l'adresse : [http://www.francparler-oif.org/images/stories/dossiers/clerc\\_2009.htm](http://www.francparler-oif.org/images/stories/dossiers/clerc_2009.htm)  
(Dernière consultation le 18.02.19)

CUVELIER, C. (YouTube Profile) (5.Sep.2018). « Parler plusieurs Langues : un atout pour le cerveau »  
[en ligne] Disponible à l'adresse : <https://www.youtube.com/watch?v=RQxZolxov8g>  
(Dernière consultation le 18.02.19)

DECIME, R. (1991). « Le bilinguisme à l'école maternelle à partir de l'expérience valdotaine » in *Revue Enfance*, 45-4, pp.311-327  
[en ligne] Disponible à l'adresse : [https://www.persee.fr/doc/enfan\\_0013-7545\\_1991\\_num\\_44\\_4\\_1987](https://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1991_num_44_4_1987)  
(Dernière consultation le 04.06.19)

DELEGATION GENERALE A LA LANGUE FRANÇAISE ET AUX LANGUES DE FRANCE. (Références 2016), « L'Intercompréhension », avec la collaboration de l'Organisation Internationale de la Francophonie, 2ème édition  
[en ligne] Disponible à l'adresse : <http://www.culture.gouv.fr/Thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/Politiques-de-la-langue/Multilinguisme/References-Intercomprehension>  
(Dernière consultation le 18.02.19)

DELMOTE, G. (n.c) « Les langues vivantes en maternelle », Article rédigé par le conseiller départemental LVE, dans le cadre des travaux du groupe départemental langues vivantes du Gard, impulsés par

Marcel Lotito, IEN

[en ligne] Disponible à l'adresse : <http://www.primlangues.education.fr/ressources/activites-en-classe/les-langues-vivantes-en-maternelle>

(Dernière consultation le 18.02.19)

DI PIETRO, J.-F., & MATTHEY, M. (2001). « L'éveil aux langues : des outils pour travailler la différence. » in *Langage & pratiques*, 28, pp. 31-44

[en ligne] Disponible à l'adresse :

<https://www.irdp.ch/data/secure/613/document/eveil-aux-langues-613.pdf>

(Dernière consultation le 18.02.19)

DOMPMARTIN, C., THAMIN, N. (ss. la direction de) (2018). « Démarches créatives, détours artistiques et appropriation des langues », in. *Revue de linguistique et de didactique des langues*, n°57

[en ligne] Disponible à l'adresse : [https://journals.openedition.org/lidil/4817?fbclid=IwAR0gKPJ5nSHO7wWiA0o5q48nT6AVzvga7XWSqhFu9H2Hpj7hrid11i\\_Q9Rs](https://journals.openedition.org/lidil/4817?fbclid=IwAR0gKPJ5nSHO7wWiA0o5q48nT6AVzvga7XWSqhFu9H2Hpj7hrid11i_Q9Rs)

(Dernière consultation le 21.07.19)

ÉDUSCOL (2014). « CECRL : Cadre européen commun de référence pour les langues ». In : Éduscol [en ligne] Disponible à l'adresse :

<http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference-cecrl.html>

(Dernière consultation le 17.02.19)

EUROM4 (2012), « A história do EuRom4 », in. site web EuRom5,

[en ligne] Disponible à l'adresse : <http://www.eurom5.com/p/chiamo-pt-lastoria>

(Dernière consultation le 18.02.19)

FIORENTINO, A. (2018). Conference « New perspectives on intercomprehension as a strategy for multilingual communication », Université de Reims Champagne- Ardenne, Berlin, MIME, Centre Interdisciplinaire de Recherches sur les Langues et la Pensée

[en ligne] Disponible à l'adresse : [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwiGtLq5-cTgAhUN2eAKHWYCDM0QFjAAegQIAxAC&url=http%3A%2F%2Fwww.mime-project.org%2Fresources%2Fppt%2FMIME\\_FinalConference\\_presentation\\_AliceFiorentino.pdf&usq=AOvVaw0XCg18Lq1l4VInu0rsYXkE](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwiGtLq5-cTgAhUN2eAKHWYCDM0QFjAAegQIAxAC&url=http%3A%2F%2Fwww.mime-project.org%2Fresources%2Fppt%2FMIME_FinalConference_presentation_AliceFiorentino.pdf&usq=AOvVaw0XCg18Lq1l4VInu0rsYXkE)

(Dernière consultation le 17.02.19)

FISHER, R. (January 1998). « Thinking about thinking : Developing Metacognition in Children », *article in Early Child Development and*

Care [en ligne] Disponible à l'adresse : [https://www.researchgate.net/publication/233466909\\_Thinking\\_About\\_Thinking\\_Developing\\_Metacognition\\_in\\_Children](https://www.researchgate.net/publication/233466909_Thinking_About_Thinking_Developing_Metacognition_in_Children)  
(Dernière consultation le 18.02.19)

GOMBERT, J.-E. (1996). « Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue », in *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n°8  
[en ligne] Disponible à l'adresse : <https://journals.openedition.org/aile/1224>  
(Dernière consultation le 02.07.19)

HULOT, D., SCHMIDT, R. (1996). « Conscience et activité métalinguistique. Quelques points de rencontre », in *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n°8  
[en ligne] Disponible à l'adresse : <http://aile.revues.org/1237>  
(Dernière consultation le 17.02.19)

HURTIG-DELATTRE, C. (2016) « La fleur des Langues », De la langue à la parole, in Gr. Le Nouvel Educateur [en ligne]  
Disponible à l'adresse : <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/48072>  
(Dernière consultation le 17.02.19)

LEFEBVRE, P. (2008) Conférence « L'enrichissement des contextes de lecture partagée pour stimuler les préalables de la lecture et de l'écriture chez les enfants à risque, Université de Montréal, Centre de recherche du CHU Ste-Justine  
[en ligne] Disponible à l'adresse : <https://slideplayer.fr/slide/1540333/>  
(Dernière consultation le 18.02.19)

LOI N°2013-595 du 8 JUILLET 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'Ecole de la République, Dispositions Générales, Dispositions Diverses, Transitoires et Finales  
[en ligne] Disponible à l'adresse : <http://www.education.gouv.fr/cid102387/loi-n-2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-e-c-o-l-e-d-e-l-a-republique.html&xtmc=eacuteveilaulangueseacutecolematernelle&xtnp=1&xtcr=2>  
(Dernière consultation le 18.02.19)

MEZIANE, K. (2017). « L'intercompréhension entre langues éloignées : le cas du français et du norvégien » in *Revue Synergies France*, Sylvains les Moulins, n°11, pp. 43-60  
[en ligne] Disponible à l'adresse : <https://gerflint.fr/Base/France11/meziane.pdf>  
(Dernière consultation le 03.06.19)

MINISTERE DE L'EDUCATION ET DU DEVELOPPEMENT DE LA PETITE  
ENFANCE, Direction des programmes d'études et de  
l'apprentissage (2011), *Cadre d'orientation pédagogique de la  
maternelle*, New/ Nouveau Brunswick, Canada

[en ligne] Disponible à l'adresse : [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwi32\\_G-sTgAhXs2eAKHXz3C50QFjAAegQIAxAC&url=https%3A%2F%2Fwww2.gnb.ca%2Fcontent%2Fdam%2Fgnb%2FDepartments%2Fed%2Fpdf%2FK12%2Fservped%2FCadreDorientationPedagogiqueDeLaMaternelle.pdf&usg=AOvVaw0lwRMNIYnqTYIxMdD6Aa72](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwi32_G-sTgAhXs2eAKHXz3C50QFjAAegQIAxAC&url=https%3A%2F%2Fwww2.gnb.ca%2Fcontent%2Fdam%2Fgnb%2FDepartments%2Fed%2Fpdf%2FK12%2Fservped%2FCadreDorientationPedagogiqueDeLaMaternelle.pdf&usg=AOvVaw0lwRMNIYnqTYIxMdD6Aa72)

(Dernière consultation le 18.02.19)

MIRIADI (n.c). « L'interaction plurilingue et interculturelle », Mutualisation et  
Innovation pour un Réseau de l'Intercompréhension à Distance

[en ligne] Disponible à l'adresse :

<https://www.miriadi.net/l-interaction-plurilingue-et-interculturelle>

(Dernière consultation le 13.07.19)

MIRIADI (n.c). « La compréhension de l'oral et de l'audiovisuel »,  
Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l'Intercompréhension à  
Distance

[en ligne] Disponible à l'adresse :

<https://www.miriadi.net/comprehension-l-oral-et-l-audiovisuel>

(Dernière consultation le 18.02.19)

MONDADA, L. (2000). « Les effets théoriques des pratiques de  
transcription », *Linx*, in. *Revue des linguistiques de l'université Paris X  
Nanterre*, 42 / Approches sociolinguistiques du plan phonique,

[en ligne] Disponible à l'adresse :

<http://linx.revues.org/902>

(Dernière consultation le 17.02.19)

PAILLE, P., MUCCHIELLI, A. (2012). L'analyse qualitative en sciences  
humaines et sociales, Editions Armand Collin, Collection U

[en ligne] Disponible à l'adresse : [https://drive.google.com/file/d/1Pm m P p t H G y e w U O h J I N 7 R I 0 B c 7 5 \\_ d 1 q u D O / v i e w ? fbclid=IwAR3b1OTrR5ajAythxtRJU0Fb\\_M9pTcYeyvStRdVqVZZBp7XUEDXsEo5WegU](https://drive.google.com/file/d/1Pm m P p t H G y e w U O h J I N 7 R I 0 B c 7 5 _ d 1 q u D O / v i e w ? fbclid=IwAR3b1OTrR5ajAythxtRJU0Fb_M9pTcYeyvStRdVqVZZBp7XUEDXsEo5WegU)

(Dernière consultation le 18.02.19)

PRESENTATION / Diaporama « Le Cycle 1, éveil aux langues »

[en ligne] Disponible à l'adresse :

[cache.media.education.gouv.fr/file/Anglais/51/4/eveil\\_408514.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/Anglais/51/4/eveil_408514.pdf)

(Dernière consultation le 18.02.19)

PROGRAMMES DE L'ECOLE MATERNELLE, Les principaux axes des programmes à l'école maternelle : mobiliser le langage dans toutes ses dimensions, explorer le monde

[en ligne] Disponible à l'adresse :

[http://www.education.gouv.fr/cid33/programmes-et-horaires-a-l-ecole-maternelle.html#Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions](http://www.education.gouv.fr/cid33/programmes-et-horaires-a-l-ecole-maternelle.html#Mobiliser_le_langage_dans_toutes_ses_dimensions)

(Dernière consultation le 13.07.19)

Revue Réseaux. Communication - Technologie - Société (1990) - Conventions de transcription, pp.11-13

[en ligne] Disponible à l'adresse : [https://www.persee.fr/doc/reso\\_0984-5372\\_1990\\_hos\\_8\\_2\\_3544](https://www.persee.fr/doc/reso_0984-5372_1990_hos_8_2_3544)

(Dernière consultation le 21.07.19)

RIGOLOT, M. & THAMIN, N. (14.10.15) Conférence « Enseigner en contexte plurilingue à la maternelle », ESPE Montbéliard, Université de Franche-Comté et Académie de Besançon

[en ligne] Disponible à l'adresse : <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiirD9-sTgAhXIDmMBHT19BhgQFjAAegQIABAC&url=http%3A%2F%2Fmontbeliard2.circo25.ac-besancon.fr%2Fwp-content%2Fuploads%2Fsites%2F13%2F2016%2F11%2FEnseigner-en-contexte-plurilingue-a-%25CC%2580-la-maternelle-Thamin-Rigolot-.pdf&usg=AOvVaw15ZMMnxbJM6O5dSoDxl6oT>

(Dernière consultation le 17.02.19)

SOCLE COMMUN DE CONNAISSANCES, DE COMPETENCES ET DE CULTURE, Politique éducative

[en ligne] Disponible à l'adresse : <http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture.html>

(Dernière consultation le 20.07.19)

VILLEGAS-KERLINGER, M. (mis en ligne le 4.09.18). « Les élèves bilingues avantagés dès le départ », Article dans l'Express

[en ligne] Disponible à l'adresse :

<https://l-express.ca/les-eleves-bilingues-avantages-des-le-depart/>

(Dernière consultation le 18.02.19)

# Cuprins



|                                                                                                                 |      |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| Mulțumiri.....                                                                                                  | p.04 |
| Câteva detaliii.....                                                                                            | p.05 |
| Introducerea.....                                                                                               | p.09 |
| I. Volet Conceptuel.....                                                                                        | p.13 |
| I. L'intercompréhension à l'oral comme point de départ de la recherche.....                                     | p.14 |
| I.I. L'intercompréhension où «le fait de comprendre<br>les langues sans les parler ».....                       | p.14 |
| I.II. Les stratégies cognitives de l'intercompréhension.....                                                    | p.16 |
| I.III. Deux modèles de didactisation de l'intercompréhension.....                                               | p.18 |
| I.IV. L'intercompréhension avec les enfants, une voie à considérer ?.....                                       | p.19 |
| I.V. Revisiter les 7 tamis pour un public d'enfants de 3 à 6 ans.....                                           | p.19 |
| II. L'éveil aux langues, une porte d'entrée pour<br>la pratique de l'intercompréhension ?.....                  | p.23 |
| II.I. L'intercompréhension et l'éveil aux langues :<br>deux membres de la famille des approches plurielles..... | p.23 |
| II.II. Les approches plurielles dans le CARAP.....                                                              | p.24 |



|                                                                                                                                                                                   |      |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| II.III. L'éveil aux langues comme porte d'entrée pour<br>l'intercompréhension.....                                                                                                | p.24 |
| II.IV. Deux actions plurilingues mises en place avec un public<br>d'enfants lecteur et lectrice en devenir en France.....                                                         | p.27 |
| III. Des enfants lecteur.trice.s en devenir.....                                                                                                                                  | p.28 |
| III.I. Etre lecteur ou être liseur ?.....                                                                                                                                         | p.28 |
| III.II. Le statut de lecteur en devenir.....                                                                                                                                      | p.29 |
| III.III. Du statut de lecteur en devenir au développement<br>d'une approche intercompréhensive.....                                                                               | p.30 |
| IV. Les interactions comme moteur principal d'une intercompréhension<br>pour l'émergence des manifestations métalinguistiques chez les enfants<br>lecteur.trice.s en devenir..... | p.34 |
| IV.I. La nécessaire préparation aux interactions.....                                                                                                                             | p.34 |
| IV.II. Emergence de réflexions métalinguistiques :<br>L'éveil d'une conscience métalinguistique ou épi linguistique ?.....                                                        | p.36 |
| V. Clôture de chapitre.....                                                                                                                                                       | p.42 |
| II. Mise en Contexte.....                                                                                                                                                         | p.43 |
| I. Situation initiale : regards sur le système éducatif français pour<br>comprendre le recours au modèle de Maria Montessori.....                                                 | p.44 |
| I.I. Un modèle pédagogique français façonné à la plume de<br>quelques penseurs originels de l'école.....                                                                          | p.44 |
| I.II. Des fondements historiques de l'école maternelle à l'instauration<br>d'une école du langage.....                                                                            | p.45 |
| I.III. De l'école du langage à l'intercompréhension.....                                                                                                                          | p.47 |
| I.IV. ... Au choix d'une école Montessori ?.....                                                                                                                                  | p.48 |
| I.V. Les statuts d'une école privée Montessori,<br>entre non reconnaissance de l'État et l'obligation de suivre<br>les programmes de l'Éducation nationale.....                   | p.49 |

|                                                                                                                            |      |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| II. Fondements Montessori et approche intercompréhensive :<br>quelles compatibilités ?.....                                | p.51 |
| II.I. La philosophie du système Montessori.....                                                                            | p.51 |
| II.II. Mise en pratique des fondements montessoriens dans l'ambiance                                                       |      |
| 3/6 ans ELLD de Lyon croisée à une approche intercompréhensive.....                                                        | p.53 |
| II.II.I. La préparation de l'adulte.....                                                                                   | p.53 |
| II.II.II. L'ordre et la beauté de l'environnement.....                                                                     | p.54 |
| II.II.III. L'ordre dans l'usage du matériel.....                                                                           | p.55 |
| II.II.IV. Les périodes sensibles.....                                                                                      | p.55 |
| II.II.V. Les leçons en trois temps.....                                                                                    | p.56 |
| II.II.VI. Le rythme d'apprentissage en autonomie et<br>le contrôle de l'erreur.....                                        | p.57 |
| II.II.VII. Le silence et la patience.....                                                                                  | p.58 |
| II. III. Quelques critiques à la pédagogie Montessori qui ont mis des<br>freins à la pratique de l'intercompréhension..... | p.59 |
| II.IV. Dans ce contexte, quel(s) espace/temps investir<br>pour la recherche ?.....                                         | p.60 |
| III. Quand le bi-plurilinguisme vient valoriser la pratique de l'intercompréhension<br>dans l'école ELLD.....              | p.60 |
| III. I. Accueillir la diversité des langues dans le cycle 1.....                                                           | p.61 |
| III. II. Quels sont les objectifs de l'école ELLD dans sa dénomination<br>« d'école bilingue » ?.....                      | p.64 |
| III.II.I. Le bilinguisme dans les échanges entre le<br>personnel enseignant et les enfants.....                            | p.65 |
| III.II.II. Le bilinguisme dans le matériel pédagogique<br>et dans la langue support d'une activité.....                    | p.66 |
| III.II.III. Peut-on vraiment parler d'école bilingue ?.....                                                                | p.67 |

|                                                                                                                  |      |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| III. III. Le bi-plurilinguisme en contexte Montessori : porte ouverte à l'intercompréhension.....                | p.68 |
| IV. Clôture de chapitre.....                                                                                     | p.70 |
| III. Orientations Méthodologiques.....                                                                           | p.71 |
| I. Une constante anthropologique : replacer le terrain à l'origine de la recherche.....                          | p.72 |
| II. Le choix d'une pré-enquête.....                                                                              | p.74 |
| III. De l'école traditionnelle à l'école Montessori : entrer sur le terrain par une approche ethnographique..... | p.75 |
| IV. De la proximité du terrain à la recherche expérimentale.....                                                 | p.76 |
| IV. I. Une méthodologie de la proximité dans une approche qualitative.....                                       | p.76 |
| IV. II. Porter une double casquette sur le terrain.....                                                          | p.78 |
| IV.II.I. Instaurer un climat de confiance et de complicité avec les enfants en tant qu'assistante.....           | p.78 |
| IV.II.II. Etre étudiante-chercheuse en devenir et débiter une recherche....                                      | p.79 |
| IV.III. Quand les enfants sont acteurs et actrices de la recherche.....                                          | p.79 |
| V. Valoriser l'action dans la recherche expérimentale.....                                                       | p.80 |
| V. I. Une action de recherche et une recherche d'action.....                                                     | p.81 |
| V. II. Une recherche expérimentale avant-tout.....                                                               | p.82 |
| V. III. Trouver un équilibre dans la réflexivité.....                                                            | p.83 |
| VI. Un dispositif à expérimenter avec les enfants.....                                                           | p.84 |
| VII. Les outils pour la recherche.....                                                                           | p.89 |
| VIII. Une analyse adaptée pour le traitement des données de terrain.....                                         | p.92 |
| VIII.I. Le contenu du corpus.....                                                                                | p.92 |
| VIII.II. Les procédés de l'analyse.....                                                                          | p.93 |

|                                                                                                                                      |       |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| VIII.III. Le modèle de transcription.....                                                                                            | p.95  |
| IX. Synthèse des difficultés rencontrées.....                                                                                        | p.96  |
| X. Clôture de chapitre.....                                                                                                          | p.97  |
| IV. Analyse des données.....                                                                                                         | p.99  |
| I. L'éveil aux langues destiné aux enfants lecteur.trice.s en devenir<br>est une entrée pour pratiquer l'intercompréhension.....     | p.100 |
| I.I. Une entrée progressive dans l'intercompréhension :<br>un album pour éveiller à la variation linguistique.....                   | p.100 |
| I.II. Commencer le travail d'intercompréhension à l'aide d'une chanson en italien..                                                  | p.104 |
| I.III. Le conte-randonnée : un outils propice à l'intercompréhension ?.....                                                          | p.105 |
| I.IV. Lire ses premiers mots en roumain, en italien ou encore en catalan<br>et trouver les ressemblances d'une langue à l'autre..... | p.108 |
| I.V. Pratiquer l'intercompréhension entre l'alsacien et l'anglais.....                                                               | p.111 |
| I.VI. Une initiation à la langue des signes française pour comprendre<br>qu'il est possible de communiquer sans parler.....          | p.112 |
| I.VII. Un conte randonnée pour glisser progressivement du français vers l'italie...                                                  | p.113 |
| I.VIII. Un abécédaire à consulter en autonomie :<br>l'outil idéal pour comparer les langues ?.....                                   | p.114 |
| I.IX. Découvrir les bruits des animaux dans différentes langues :<br>une activité amusante pour apprendre sept drapeaux.....         | p.115 |
| I.X. Savoir remercier en plusieurs langues.....                                                                                      | p.116 |
| I.XI. Un nouvel abécédaire pour comparer et comprendre les parties du corps<br>en plusieurs langues pendant les circle times.....    | p.117 |
| I.XII. Découvrir cinq pays et quelques uns de leurs aspects géographiques,<br>culturels et linguistiques.....                        | p.118 |
| I.XIII. Tenter l'intercompréhension entre le français et les autres langues<br>de France dont les créoles et le corse.....           | p.122 |

|                                                                                                                                                                       |       |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| I.XIV. L'intercompréhension en immersion en présence d'une native catalane.....                                                                                       | p.123 |
| I.XV. Mettre les enfants en situation d'intercompréhension sans les prévenir pendant un travail sur les émotions et les couleurs en plusieurs langues.....            | p.123 |
| I.XVI. Bilan de la première hypothèse.....                                                                                                                            | p.125 |
| II. Les sept tamis de l'intercompréhension initialement destinés aux jeunes adultes sont adaptables au public des enfants lecteur.trice.s en devenir.....             | p.126 |
| II.I. Travailler le lexique international avec l'aire géographique Montessori (premier tamis).....                                                                    | p.127 |
| II.II. Jouer avec le lexique pan-roman (deuxième tamis) et comprendre une phrase grâce aux types syntaxiques fondamentaux (cinquième tamis).....                      | p.130 |
| II.III. Entraîner à l'écoute des correspondances phonétiques (troisième tamis).....                                                                                   | p.135 |
| II.IV. Se familiariser avec les graphies et les prononciations (quatrième tamis) pour comparer les langues à l'aide d'éléments morpho-syntaxiques (sixième tamis).... | p.136 |
| II.V. Repérer les préfixes et les suffixes (septième tamis).....                                                                                                      | p.140 |
| II.VIII. Bilan de la seconde hypothèse.....                                                                                                                           | p.141 |
| III. Les enfants lecteur.trice.s en devenir manifestent des réflexions métalinguistiques dans les situations d'intercompréhension.....                                | p.141 |
| III.I. Quand l'intercompréhension inclut des situations d'identification, de nomination et de compréhension d'une langue.....                                         | p.141 |
| III.II. Des éléments paralinguistiques à la formation d'un éveil d'une conscience métalinguistique, un enfant définit l'intercompréhension.....                       | p.146 |
| V. Quelques critiques aux hypothèses et clôture de chapitre.....                                                                                                      | p.149 |
| Conclusion.....                                                                                                                                                       | p.151 |
| Bibliografia.....                                                                                                                                                     | p.154 |
| Cuprins /Table des matières.....                                                                                                                                      | p.168 |