

Mémoire de Master 2  
**Didactique des langues étrangères et TICE**

---

Élaboration et mise en place d'une séquence  
d'intercompréhension entre langues romanes à  
l'école de la Cité Scolaire Internationale de Lyon

---

Présenté par

**Paola Rhó Más**

No. étudiant 2138278

Sous la direction de

**Sandra Garbarino**

*Comment assumer la diversité des enfants, de leurs histoires, de leurs rapports au monde, au savoir, aux langues et comment donner à ces enfants plus de pouvoir de langue, plus de désir de langue ? Car tel est l'enjeu, celui d'un meilleur accès au savoir des enfants, de tous les enfants, et un élargissement de leurs possibles, de leur capacité à vivre ensemble et à échanger.*

Moro, M.R. (2010). *Nos enfants demain : pour une société multiculturelle*. Paris : Odile Jacob

# Remerciements

Tout d'abord je tiens à remercier Sandra Garbarino, qui a accepté de diriger mon mémoire et qui m'a accompagnée tout le long de son élaboration.

Je remercie aussi M. Youcef Krouk qui m'a aimablement ouvert les portes de sa salle de classe.

Je souhaite également remercier ma famille qui, même à distance, a toujours été là pour moi.

Enfin, un grand merci à Delphine, pour sa patience, ses conseils et son soutien moral tout le long de la réalisation de ce travail.

# Sommaire

Remerciements .....	3
Rapport de stage.....	5
Introduction.....	5
1. Contexte .....	7
1.1. Historique.....	7
1.2. Public, langues, méthodologie .....	11
2. Mes activités.....	12
2.1. Test des alphasesions Miriadi.....	12
2.2. Élaboration de fiche pédagogique pour le centre de ressources .....	18
Conclusion .....	26
Rapport de recherche.....	27
Introduction.....	27
1. Cadre théorique de référence.....	29
1.1. Les approches plurielles des langues et des cultures .....	29
1.2. L'intercompréhension entre langues romanes .....	33
2. L'expérience d'intercompréhension.....	38
2.1. Méthodologie .....	38
2.2. Analyse des résultats.....	48
Conclusion .....	67
Limites .....	68
Perspectives .....	69
Références bibliographiques.....	70
Annexes.....	73
Annexe 1 .....	74
Annexe 2 .....	76
Annexe 3 .....	77
Annexe 4 .....	79
Annexe 5 .....	81
Annexe 6 .....	82
Annexe 7 .....	83
Annexe 8 .....	85
Annexe 9 .....	87
Annexe 10 .....	88
Annexe 11 .....	89
Annexe 12 .....	90
Annexe 13 .....	92

# Rapport de stage

## Introduction

Le présent rapport a pour objectif principal de relater mon parcours au cours du stage de fin d'année réalisé dans le cadre du Master 2 en Didactique des langues étrangères et TICE. J'ai réalisé ce stage au sein de l'équipe conceptrice d'une plateforme d'intercompréhension en ligne : Mutualisation et Innovation pour un Réseau d'Intercompréhension à Distance (Miriadi).

Lorsque ce stage m'a été proposé par ma directrice de mémoire, je n'ai pas hésité à accepter, d'abord parce qu'il concerne une thématique qui m'intéresse tout particulièrement : l'intercompréhension. J'ai aussi considéré qu'il serait cohérent de faire un lien entre mon stage professionnel et mon projet de recherche de fin d'études. Par ailleurs, j'y ai vu l'intérêt car, s'agissant de travail sur une plateforme éducative, ce stage me permettrait de mettre en pratique et d'exploiter le côté TICE de ma formation.

Cependant mes motivations n'ont pas été purement académiques. En effet, au niveau professionnel je souhaite poursuivre mon chemin dans l'enseignement des langues. Vu le caractère émergent de l'intercompréhension, peu d'établissements la proposent en tant que matière à part entière. Toutefois, je considère que tous les enseignants de langues devraient commencer leurs cours en faisant de l'intercompréhension. De mon point de vue, il s'agit d'un excellent moyen d'entrer dans une langue étrangère et de rassurer l'apprenant en démontrant la proximité qui existe entre les langues qu'il connaît déjà et celle qu'il apprend. J'ai donc choisi ce stage car je souhaitais poursuivre ma formation en tant que formatrice d'intercompréhension.

J'ai finalement souhaité réaliser ce stage à cause des compétences stratégiques qu'il me permettrait de développer : il me permettrait de faire partie d'une équipe de travail coordonnée pour mener à bien un projet mais il permettrait aussi de travailler de façon indépendante afin de créer une séquence pédagogique pour la mettre en place. En plus, le résultat de mon travail restera en ligne pour consultation sur la plateforme Miriadi.

Ce rapport est organisé en trois grandes parties. Tout d'abord je présenterai la structure qui m'a accueillie, son histoire, ses activités et son organisation. Ensuite, je détaillerai les deux tâches qui m'ont été attribuées, en l'occurrence le test des alphasesions de la plateforme test de Miriadi et l'élaboration, mise en place et téléchargement dans la plateforme d'une séquence d'intercompréhension pour un public d'enfants. Je ferai finalement une évaluation réflexive de ce stage, j'expliquerai en quoi il s'agit d'une expérience très enrichissante au niveau personnel, professionnel et académique.

# 1. Contexte



# miriadi

Mutualisation et innovation pour un Réseau  
de l'Intercompréhension à Distance

Miriadi (Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l'Intercompréhension à Distance) est un projet dont le but est de favoriser la promotion de formations à l'intercompréhension en interaction sur Internet. Il est financé par l'Agence exécutive « Education, audiovisuel et culture » (EACEA) de la Commission Européenne pour une durée de trois ans, de 2012 à 2015 et rassemble dix-neuf partenaires d'universités européennes ainsi que dix-neuf partenaires associés d'universités dans le reste du monde.

## 1.1. Historique

Miriadi fait suite à une série de projets européens dédiés à la diffusion de l'intercompréhension. Il s'agit de l'héritier de la méthode Galatea et ensuite des plateformes Galanet et Galapro, dédiés à la formation à l'intercompréhension en interaction.

### 1.1.1. *Galatea*

Galatea a été développée par une équipe de chercheurs de diverses universités européennes coordonnée par Louise Dabène de l'Université Stendhal Grenoble 3. Cette méthode fonctionnait par contrastivité de paires linguistiques. En effet, elle était composée par sept cédéroms : trois en direction du français écrit à l'attention d'un public hispanophone, italophone et lusophone, trois pour des francophones qui souhaitaient comprendre l'espagnol, l'italien ou le portugais écrits et un pour un public hispanophone désireux de s'initier au français oral. Galatea s'adressait à un public à partir de quinze ans.

### 1.1.2. *Galanet et Galapro*

Plus que des méthodes, il s'agit de plateformes plurilingues disponibles en ligne. Leur principe est de mettre en relation à distance des équipes d'étudiants de langues romanes

différentes pour leur faire réaliser, en collaboration, une publication multilingue pour publication en ligne. Ce travail est effectué au cours d'une période de temps déterminée par les enseignants organisateurs. Les étudiants interagissent via des outils électroniques (tchat, forum, wiki, pad, e-mail) en s'exprimant soit dans leur langue maternelle (s'il s'agit d'une langue romane), soit dans leur langue romane de référence.

Galanet, projet commencé en 2001, a été coordonné par Christian Degache de l'Université Stendhal Grenoble 3 comme une suite au projet Galatea. Le résultat a été une plateforme d'intercompréhension à distance. Conçue pour un public universitaire, le principe est de faire collaborer différentes institutions (universités ou lycées) afin de concevoir et produire un dossier de presse multilingue. Le travail de préparation est progressif et s'organise en quatre phases. Chacun des participants interagit avec ses partenaires de session dans sa langue romane de référence (qu'elle soit maternelle ou non).

Galapro, surgi en 2009, a le même fonctionnement que Galanet : des participants de différentes institutions interagissent à l'intérieur d'une plateforme afin d'aboutir à une production collaborative multilingue. La forme d'organisation est la même, par phases. Cependant, dans ce cas, le public est composé de formateurs en intercompréhension, et le produit final est un dossier qui est diffusé, exploité à des fins didactiques.

### 1.1.3. *Redinter*

Redinter est un premier réseau d'intercompréhension dont les partenaires du projet Galapro ont tous fait partie simultanément de fin 2008 à fin 2011. Le but de ce réseau est de fédérer toutes les Universités proposant des formations à l'intercompréhension, de travailler ensemble à la diffusion de la notion d'intercompréhension et de faire le point sur la recherche dans ce domaine, en rassemblant tous les acteurs impliqués. C'est justement d'un groupe d'Universités faisant partie de ce réseau qu'est née l'idée de créer un réseau pour la mutualisation (de pratiques, d'outils, de syllabi, etc.) et l'innovation (création d'un générateur de sessions polymorphes, développement de la didactique de l'intercompréhension à l'oral, etc.) dans la didactique de l'intercompréhension à distance.

Miriadi a le défi de créer un réseau, un centre de ressources en ligne et une plateforme de travail à distance tout en tentant de remédier les points faibles de Galanet et Galapro notamment en matière technique. Comme innovations par rapport à ses prédécesseurs, la

nouvelle plateforme vise, entre autres, à proposer des tâches appropriées au public plus jeune des écoles, à proposer des possibilités de développement de la formation à l’oral et de rendre donner un accès libre au matériel qui se trouve disponible dans le centre de ressources.

#### 1.1.4. *Organisation*

Comme annoncé précédemment, le projet compte dix-neuf partenaires principaux (financés) et dix-neuf partenaires associés.

##### Les partenaires :

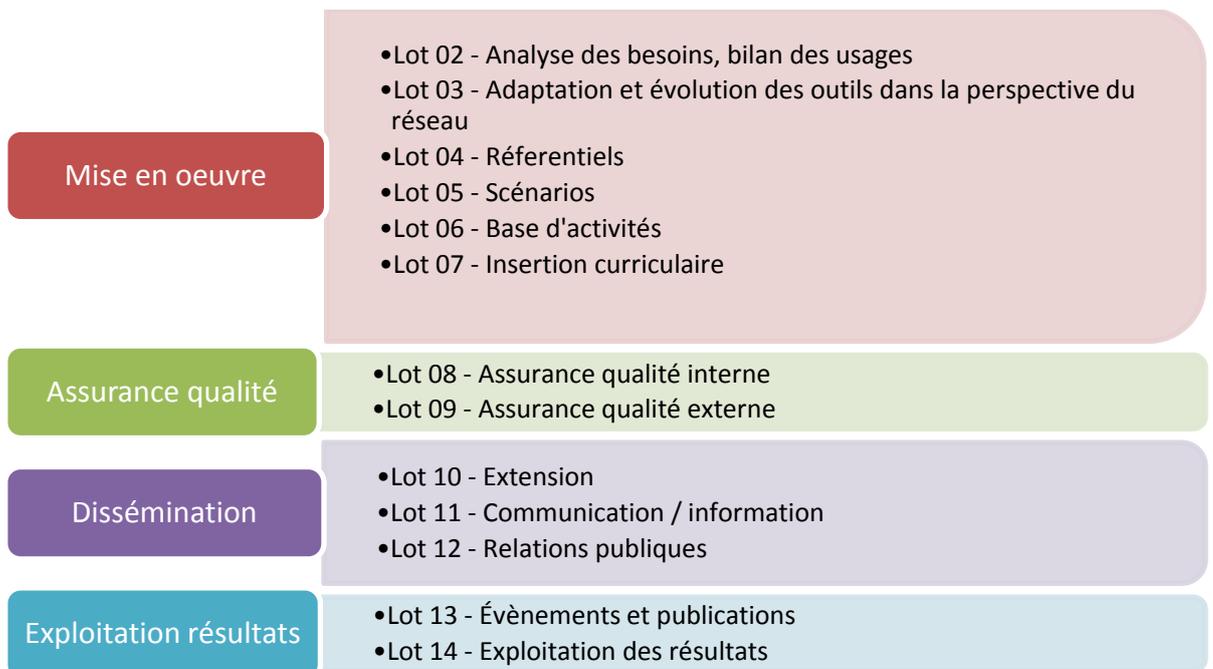
- P1 - Université Louis Lumière Lyon 2 (fr)
- P2 - Universidade de Aveiro (pt)
- P3 - Universitat Autònoma de Barcelona (es)
- P4 - Università di Cassino e del Lazio Meridionale (it)
- P5 - Justus Liebig-Universität Gießen (de)
- P6 - Université Stendhal Grenoble 3 (fr)
- P7 - Universitatea Alexandru Ioan Cuza - Iași (ro)
- P8 - Università degli Studi di Macerata (it)
- P9 - Universidad Complutense de Madrid (es)
- P10 - Université de Mons (be)
- P11 - Universidad de Salamanca (es)
- P12 - Università del Salento (it)
- P13 - Université de Strasbourg (fr)
- P14 - UNED (es)
- P15 - Università Ca' Foscari Venezia (it)
- P16 - Lycée Benjamin Franklin (fr)
- P17 - Liceo Linguistico di Stato “Giovanni Falcone” (it)
- P18 - Mondes Parallèles (fr)
- P19 - Escola de Soure (pt)

##### Les partenaires associés :

- Innovalangues
- Università di Corsica Pasquale Paoli
- Res Libera
- ISCC - Instituto Superior Curuzú Cuatiá (ar)
- Asociación ACYAC-BPR - (ar)
- UB - Universitat de Barcelona (es)
- UnB - Universidade de Brasília (br)

- USP - São Paulo (br)
- UPLA - Playa Ancha (cl)
- UFPR - Curitiba (br)
- Università de Sassari (it)
- University of Mauritius (mu)
- IES Melchor de Macanaz - Hellin (es)
- UNC - Córdoba (ar)
- UNICAMP - Campinas (br)
- URP - Lima (pe)
- FATEC de São Paulo (br)
- UNRC - Río Cuarto (ar)
- UFRN - Natal (br)

Afin de mener à bien le projet, le travail des partenaires s'organise en lots :



Les membres des lots travaillent en étroite collaboration afin que le produit final soit bien articulé aux différents niveaux.

## 1.2. Public, langues, méthodologie

Une fois la durée du projet écoulee, le portail restera à disponibilité des étudiants et des formateurs en intercompréhension.

Comme signalé précédemment, Miriadi est l'héritier de Galanet et Galapro. Si ces projets ont visé à établir un réseau interinstitutionnel c'est parce qu'ils prônaient l'intercompréhension entre langues romanes en interaction. Cette méthodologie « consiste à placer au centre de l'interaction sociale la dimension langagière – par le biais de la communication croisée en langues romanes –, en tenant compte de la dimension pragmatique issue de la variabilité des situations de communication possibles » (Escoubas-Benveniste, 2013).

Dans d'autres mots, Miriadi a un fonctionnement hybride : présentiel et distanciel. Son principe est de mettre en relation à distance des groupes d'étudiants ou de formateurs de langues romanes différentes (appelés groupes initiaux ou GI). Ces GI sont reconfigurés en groupes de travail (GT) avec les mêmes personnes regroupées par affinité (thématique, projet professionnel, etc.). L'objectif de ce GT est de réaliser, en collaboration, une production multilingue pour publication en ligne. Ce travail est effectué au cours d'une période de temps déterminée par les enseignants organisateurs. Les étudiants interagissent via des outils électroniques (tchat, forum, pad,) en s'exprimant soit dans leur langue maternelle (s'il s'agit d'une langue romane), soit dans leur langue romane de référence. En effet, le réseau de Miriadi s'appuie au départ sur la famille des langues romanes, mais il vise à accueillir des partenaires s'exprimant dans d'autres familles de langues. Les publics concernés par la nouvelle plateforme seront le public scolaire, le public universitaire, le public associatif et le public professionnel.

## 2. Mes activités

Le projet Miriadi a démarré le 1<sup>er</sup> décembre 2012 et depuis le 30 juin 2014 un réseau de base nommé ETM (Espace de travail Miriadi) est ouvert pour expérimentation à tous ceux qui veulent y adhérer. Il faut préciser que cet ETM n'est pas la plateforme de travail, mais plutôt un espace de gestion et de réalisation du projet sur lequel sont organisés des sessions télécollaboratives en intercompréhension.

Pendant la durée du projet, le travail en commun à distance des partenaires consiste en une expérimentation de ce que le projet propose de faire vivre aux publics concernés. Ce travail permet d'identifier et de développer un référentiel de compétences, des scénarios pédagogiques possibles pour les sessions de formation, le recensement des activités, le partage de ressources et la mise au point de démarches d'insertion curriculaire.

Une plateforme d'essai a aussi été mise en place, il s'agit d'une plateforme avec le format qu'aura la version définitive de Miriadi, avec tous ses outils et fonctionnalités, que des utilisateurs invités (faisant partie des institutions partenaires ou non) vont tester afin de recenser les possibles erreurs ou problèmes avec les outils.

En tant que stagiaire, j'ai réalisé deux activités principales : le test des alphasessions de MIRIADI ainsi que l'élaboration et test d'une fiche pédagogique pour le centre de ressources.

### 2.1. Test des alphasessions Miriadi

Nous avons commencé une formation en intercompréhension pendant les cours du même nom au Master 2 en Didactique des langues et TICE. Nous avons travaillé avec les différentes méthodes, aussi bien historiques qu'actuelles. Avec EuRom5 nous avons appris les bases de l'intercompréhension et les stratégies de lecture dans différentes langues. Nous avons aussi découvert la plateforme de travail Galanet, ses différents outils et les productions des étudiants. Lorsque nous avons commencé le travail avec Galapro, j'étais intriguée par la nouveauté de la plateforme, car c'était la première fois que je suivais une formation en ligne de ce genre. J'ai trouvé que c'était très intéressant de pouvoir connecter et interagir avec des étudiants d'autres universités dans le monde. Même si la formation n'a pas pu conclure comme nous l'aurions souhaité, le format a été une vraie nouveauté pour moi et j'ai eu la

curiosité d'en connaître plus. C'est pour cela que faire partie des alphasessions test de Miriadi a été révélateur pour moi. J'ai pu voir le fonctionnement de la plateforme « de l'intérieur ».

Les alphasessions sont des sessions d'essai du prototype de la plateforme, leur but est de faire tester les différents outils qu'elle offre afin de donner un *feedback* aux administrateurs afin d'améliorer la qualité du portail Miriadi lorsqu'il sera livré au grand public.

Présentons avant tout le format de la plateforme test. Ceci nous permettra de mieux comprendre les différentes activités réalisées.

### 2.1.1. Présentation du portail

Le premier pas pour intégrer la plateforme test de Miriadi est d'accéder au site <http://pf.dev.miriadi.net/> et créer un compte utilisateur avec les informations essentielles d'identification et de contact.

Miriadi  
Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l'Intercompréhension à Distance

Accueil Espace de formations La vie du réseau Ressources

Accueil > Compte utilisateur

## Compte utilisateur

Créer un nouveau compte Se connecter Demander un nouveau mot de passe

**Main \***  
Paramètres avancés

**Nom d'utilisateur \***

Les espaces sont autorisés : la ponctuation n'est pas autorisée à l'exception des points, traits d'union, apostrophes et tirets bas.

**Adresse de courriel \***

Une adresse électronique valide. Le système enverra tous les courriels à cette adresse. L'adresse électronique ne sera pas rendue publique et ne sera utilisée que pour la réception d'un nouveau mot de passe ou pour la réception de certaines notifications désirées.

Figure 1 - Création d'un compte Miriadi

Il faut ensuite accéder à l'espace de formations et sélectionner l'alphasession à laquelle nous souhaitons participer. Pour pouvoir participer à une alphasession il est nécessaire de recevoir une invitation de la part de l'administrateur de cette session.

Une fois dans la page de bienvenue de la session nous pouvons voir les objectifs et la description de la session ainsi que le calendrier et les différentes étapes à suivre. La langue de présentation est celle de l'organisateur, et chacun fait ses apports dans sa langue romane de référence.

Voici, pour illustration, la page de bienvenue de l'alphasession 4, à laquelle j'ai participé :

The screenshot shows the Miriadi website interface for 'Alfasesión 4'. The header includes the Miriadi logo and navigation links like 'Accueil', 'Espace de formations', 'La vie du réseau', and 'Ressources'. The main content area is titled 'Alfasesión 4' and contains a welcome message, a calendar, and a list of topics. On the right, there are sections for 'Phase en cours', 'Forums', 'Pads', and 'Salons de discussion'. A central image shows a person reading a comic book titled 'misterix' with a speech bubble saying '¿DÓNDE ESTÁ LA REALIDAD...?'.

Figure 2 - Page de présentation session Miriadi

Du côté droit nous trouvons les différents outils de communication à l'intérieur d'une session :

- Les forums sont le principal lieu d'échange. Il s'agit d'un outil de communication écrite asynchrone. Nous pouvons soit soumettre un sujet et attendre les réponses de la part des autres, soit accéder au sujet qui nous intéresse et répondre aux questions qui sont posées.
- Les pads sont des éditeurs de texte collaboratifs en ligne. Plusieurs participants peuvent y accéder de manière simultanée, chacun écrit une partie du texte et peut

visualiser en temps réel les modifications apportées par ses collaborateurs. Les productions finales multilingues peuvent être créées à l'aide de cet outil.

- Les ethercalcs sont des feuilles de calcul collaboratives. Cela fonctionne avec le même principe des pads.
- Les salons de discussion (ou *tchat*, si on se réfère au terme en anglais) sont des lieux d'échange synchrone entre les participants à une même session et à un même groupe de travail.

Une fois dans cette page, il ne nous reste plus qu'à nous présenter dans le billet de forum correspondant et démarrer : observer les sujets proposés dans les forums et commencer à interagir à propos d'un sujet donné. Il est nécessaire de suivre les étapes indiquées dans le calendrier au début de la session. Selon celui-ci il y faudra créer ou demander d'intégrer un groupe de travail et communiquer avec les participants du même groupe pour se mettre d'accord sur le thème de la production finale. En résumé, dans les alphasessions on travaille de la même manière que les futurs utilisateurs de la plateforme.

#### 2.1.2. *Test de l'alphasession 4*

Ayant déjà participé à l'alphasession 3 pendant le cours d'intercompréhension du master 2, j'avais déjà ouvert un compte sur la plateforme de test. Cependant, il faut dire que je n'avais pas tout à fait compris son fonctionnement. Cette session m'a permis de mieux appréhender la démarche.

Le thème de l'alphasession était « Les bandes dessinées » et son objectif était de tester les outils d'écriture collaborative (pads et calcs) ainsi que les outils de communication interne (tchats et forums). J'ai commencé par ma présentation dans l'une des entrées du forum. Je suis ensuite allée parcourir les différents forums qui étaient déjà proposés. Différents petits problèmes se sont suscités à cette étape : je ne pouvais écrire des nouvelles entrées que dans certains forums, je ne pouvais visualiser ni les tchats de la session ni les pads créés. Lorsque j'ai signalé ces soucis dans le forum des questions techniques j'ai découvert que je n'étais pas invitée dans la session, et ceci a été remédié par l'administratrice de la session.

J'ai pu participer aux différents forums, surtout à celui des questions techniques pour signaler surtout des problèmes d'affichage et notamment au test des pad et des tchat. Je me

suis connectée environ une heure par jour pendant une semaine afin de voir les réponses à mes questions et interagir avec les différents participants.

Il y a eu beaucoup d'échanges dans le forum au sujet des bandes dessinées et encore plus au sujet des problèmes techniques. Cependant j'ai été un peu frustrée parce que la session n'a pas abouti à une production commune, comme ça devrait être le cas si nous avions été dans une « vraie » session avec des étudiants. De même, les outils de communication synchrone n'ont été que peu testés. Voici les exemples des productions pour ces outils :

## Le pad

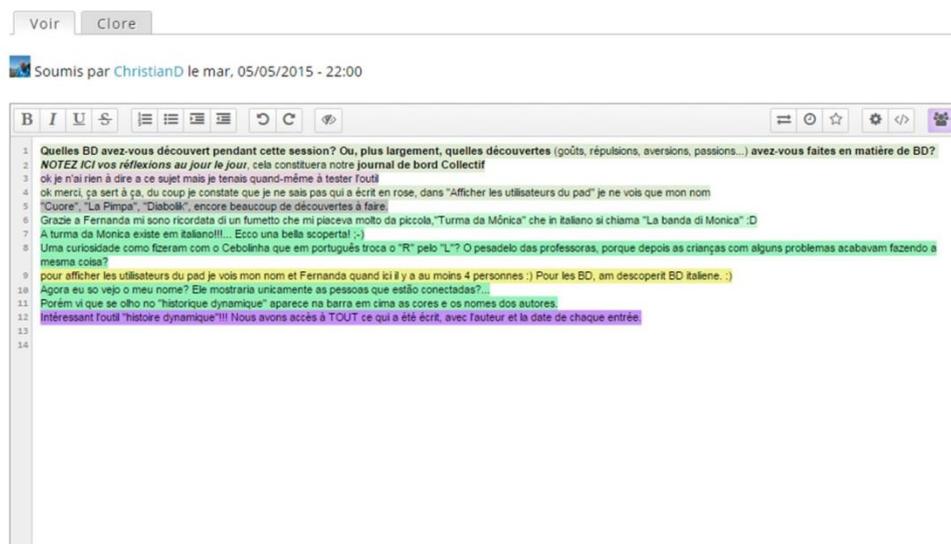


Figure 3 - Outil pad Miriadi

## Le salon de discussion



Figure 4 - Outil salon de discussion Miriadi

### 2.1.3. *Session colloque Iasi 2015*

Cette session a duré trois jours, ceci pendant le colloque sur l'intercompréhension qui s'est déroulé à Iasi, en Roumanie en juin 2015. Dans ce colloque il y aurait des conférences et des tables rondes en présentiel en Roumanie et une petite pratique de l'intercompréhension en interaction à distance : une session de Miriadi.

Cette session était très courte, elle a duré trois jours et a fait intervenir aussi bien les participants au colloque que les autres utilisateurs de Miriadi, avec invitation préalable de l'administratrice.

Tout d'abord nous nous sommes tous présentés par le biais d'un forum. Le thème de la session était « Les cantautore », les auteurs-compositeurs-interprètes dans différentes cultures. Les échanges sur le sujet se sont faits dans différents billets de forum. Il était intéressant de lire le roumain et d'essayer de le comprendre.

Si dans cette session il était question d'échanger pour faire connaître la plateforme, il était aussi possible de signaler des problèmes techniques si ceux-là se faisaient présents. Il n'y a pas eu des soucis techniques cette occasion.

Il y a eu une production commune à l'aboutissement de la session. Il s'agissait pour la plupart des participants du colloque.

Je n'ai pas eu des problèmes à proprement parler pour travailler dans la plateforme de test Miriadi. Cependant j'ai trouvé que les délais étaient un peu courts pour répondre aux messages laissés sur les forums, vu que les autres participants ajoutent constamment des commentaires. Même si je recevais un e-mail en m'indiquant que quelqu'un avait répondu à ma question, je ne pouvais pas me connecter de façon immédiate, et lorsque je me connectais les participants avaient déjà passé à un autre thème. C'était le même cas pour les outils de communication synchrone, il n'était pas vraiment possible de les tester, vu que nous n'avions pas de notification à chaque fois que quelqu'un envoie un message sur le tchat ou écrit sur le pad. Personnellement je n'ai pas réussi à interagir en temps réel avec quelqu'un sur la plateforme.

Par ailleurs je dois dire qu'au début j'avais une appréhension quant au travail sur la plateforme car son fonctionnement restait un peu opaque du fait qu'il n'est pas du tout

linéaire ou traditionnel. Les expériences dans d'autres plateformes m'avaient donné un aperçu de ce que c'était, mais n'ayant jamais abouti une session, tout n'était pas très clair pour moi. J'ai appris en faisant, en lisant, en visitant le site, en interagissant.

La participation aux sessions de Miriadi m'a permis de connaître le fonctionnement d'une plateforme d'intercompréhension à distance, tant au niveau technique qu'au niveau de la démarche méthodologique. Je pourrai utiliser cette plateforme avec des futurs étudiants afin de les mettre en contact avec des étudiants d'autres nationalités afin de promouvoir la pratique de l'intercompréhension.

## **2.2. Élaboration de fiche pédagogique pour le centre de ressources**

Cette activité m'a permis, à la fois, de me plonger dans les différentes pratiques et théories de l'intercompréhension ainsi que de définir mon sujet de mémoire et mon champ de recherche. Si à l'origine il était question de réaliser plusieurs fiches pédagogiques pour nourrir le centre de ressources de Miriadi, les activités se sont précisées et finalement j'ai élaboré uniquement une fiche pédagogique mais j'ai eu l'occasion de la mettre en pratique.

Au cours de ma formation j'ai eu l'opportunité d'observer très peu de cours d'intercompréhension. J'ai participé à des sessions Galapro ainsi qu'à des sessions expérimentales, mais lorsque l'on m'a demandé de créer une fiche pédagogique pour le centre de ressources de Miriadi je n'étais pas sûre par où je devais commencer, de comment je devais m'y prendre.

Pour commencer, ma tutrice de stage m'a fourni un identifiant et un code pour pouvoir accéder à la base de données de fiches pédagogiques que Miriadi a recueillies jusqu'ici. J'ai observé les différentes fiches proposées dont les activités proposées étaient des plus diverses. Dans cette base de données il existe des activités pour adultes et adolescents, mais il n'existait pas d'activités pour enfants. Ainsi, lorsque ma tutrice de stage m'a proposé de mettre en pratique une fiche pédagogique à l'école de la Cité Scolaire Internationale (CSI) de Lyon<sup>1</sup>, je n'étais pas très sûre de moi-même, d'autant plus que mon expérience en enseignement se limite à des adultes à partir de l'université. Étant donné que je trouvais l'expérience

---

<sup>1</sup> L'institution est présentée de manière détaillée dans la partie « Rapport de recherche » de ce mémoire.

intéressante et formative et que je pouvais rendre compte des résultats dans mon rapport de recherche, j'ai accepté de jouer le jeu.

J'ai commencé ma recherche sur la théorie d'intercompréhension chez les enfants. Cela a été un peu compliqué car, même s'il s'agit d'un champ de recherche qui se développe, il n'y a pas assez de chercheurs qui se sont jusqu'ici intéressés au sujet. Il existe aussi de plus en plus de sites et de méthodes dédiés à l'enseignement de l'intercompréhension pour les enfants.

L'une des recherches qui m'a servi de référence a été celle de De Santis et Faone (2012) qui ont adapté la méthode EuRom5 pour les enfants d'école primaire. De même, je souhaitais mettre en pratique de l'intercompréhension en interaction, je me suis donc intéressée à la méthode de Chainstories (expliqué au détail dans le rapport de recherche).

Ayant entrepris mes recherches, j'ai pris contact avec l'enseignant et directeur adjoint de l'école de la Cité Scolaire Internationale de Lyon. Tout d'abord par courrier électronique, avec l'intermédiaire de ma tutrice de stage qui lui expliquait mon projet dans les grandes lignes, et puis par téléphone, pour demander des précisions sur son groupe et sur le fonctionnement du système à la CSI. Une fois qu'il m'a fourni les différents éléments dont j'avais besoin (notamment concernant le nombre, l'âge et les nationalités des enfants ainsi que l'organisation des enseignements dans son établissement et le programme de CM2 pour référence) j'ai commencé à préparer ma séquence.

Une fois que j'ai élaboré ma séquence, je l'ai faite parvenir à ma tutrice de stage pour qu'elle me donne ses commentaires et qu'elle me dise si cela convenait à des enfants de neuf et dix ans. Lorsque nous nous sommes rencontrées pour cette séance de correction, elle a fait des observations et m'a aidée à traduire quelques phrases dans les différentes langues romanes que j'allais aborder. Les corrections faites, j'ai fait parvenir la séquence (cf. Annexe 3) à l'enseignant afin qu'il m'accorde lui aussi ses commentaires. Dans sa réponse il a suggéré que, pour une meilleure approche, il était intéressant de réaliser les activités en salle informatique, et que par ailleurs elles se prêtaient très bien pour une adaptation à un format électronique.

Étant donné que j'étais d'accord avec l'enseignant et qu'en plus j'avais prévu de travailler en salle informatique pour l'une des activités de rédaction collaborative de ma

séquence, j'ai entrepris l'adaptation au format électronique. Si lors du cours d'outils TICE du master nous avons manipulé divers dispositifs pour la création de tests en ligne, je ne trouvais pas celui qui me convenait, car en effet les outils d'élaboration de tests sont assez rigides quant à leur manipulation et ils ne proposent pas beaucoup de choix quant aux formats des exercices. J'ai trouvé comme solution de créer ma séquence d'activités dans un formulaire de Google. En effet, il s'agit d'un outil qui n'autocorrige pas les exercices, qui permet une certaine souplesse quant aux modalités des items et finalement qui me permet de recueillir les données dont j'aurais besoin pour l'élaboration de mon rapport de recherche.

### 2.2.1. *La séquence en format électronique*

Même si l'outil Google Forms est relativement facile à manipuler, transférer les données du logiciel de traitement de texte n'a pas été si simple. Tout d'abord il fallait prévoir le format de l'item (texte libre, choix multiples, cases à cocher, choix dans une liste, échelle, grille, date et heure) adapté pour chacun des exercices. Et ensuite retranscrire. Pour l'activité d'écoute des phrases j'ai employé le logiciel de synthèse vocale multilingue Oddcast<sup>2</sup> que j'ai ensuite fait enregistrer à l'aide du logiciel Screencast-O-Matic, j'ai téléchargé sur mon compte Youtube et finalement j'ai incrusté la vidéo dans le formulaire principal. Voici le résultat en image :

**a. Geoffroy are un tată foarte bogat care îi cumpără tot ceea ce vrea. El adoră să poarte costume.**



**b. Agnan és el millor de la classe i el preferit de la mestra, però nosaltres no ens l'estimem gaire.**



Figure 5 - Exercice écoute

<sup>2</sup> [http://www.oddcast.com/home/demos/tts/tts\\_example.php?sitepal](http://www.oddcast.com/home/demos/tts/tts_example.php?sitepal)

J'ai créé deux questionnaires afin de recueillir les données avant et après la séquence. Pour cela j'ai employé aussi les formulaires de Google, car l'outil me paraissait bien adapté pour ces fins.

Pour l'activité d'écriture collaborative j'ai créé des pads sur le site Framapad<sup>3</sup>. Afin que dans les groupes de travail il y ait au moins un élève qui parle deux langues romanes, j'ai formé les groupes préalablement selon l'ordre de liste et j'ai attribué un pad à chacun d'entre eux.

### 2.2.2. Mise en forme dans le blog

Une fois que tous les éléments de la séquence ont été transférés au format électronique, je me suis demandé comment faire pour tout regrouper, afin de présenter une seule adresse aux enfants et qu'ils n'aient pas à « sauter » de site web en site web. Ne souhaitant pas créer un site exprès pour la séquence car il resterait oublié une fois utilisé, j'ai opté pour tout concentrer dans une entrée de mon blog « Elementos » ([www.elementos-tice.blogspot.fr](http://www.elementos-tice.blogspot.fr)), car de cette manière la séquence resterait disponible pour des futures références ou pour simple consultation.

J'ai incrusté les questionnaires de début et de fin de séquence :

15 de junio de 2015

Séance intercompréhension CM2, Ecole de la Cité Internationale Lyon

Pour commencer, remplissez ce questionnaire.

### Les langues étrangères

\*Obligatorio

Nom \*

Prénom \*

\*

	Pas du tout d'accord	Pas trop d'accord	Assez d'accord	Tout à fait d'accord
Comprendre une langue étrangère est difficile.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le français me permet de communiquer uniquement avec	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Figure 6 - Questionnaire initial de la séquence

<sup>3</sup> <https://framapad.org/>

J'ai énuméré les activités à réaliser et laissé le lien vers le formulaire principal. J'ai aussi inclus les liens vers les pad créés pour chaque équipe :

1. Observez cette image. Qu'est-ce que c'est ? Qu'est-ce que ça évoque pour vous ? Qu'est-ce qui est différent par rapport à votre salle de classe ?



2. Voici Nicolas :



Par groupe de trois imaginez une petite présentation de Nicolas. L'un des trois la racontera à la classe.

3. Cliquez ici pour accéder au formulaire que vous allez remplir de façon individuelle (branchez vos casques).

4. Maintenant nous allons travailler sur un Pad. Vous savez ce que c'est ? Ouvrez le Pad qui vous correspond selon l'équipe à laquelle vous appartenez.

Pad équipe 1  
<https://ite0.framapad.org/p/d2D215uWb0>

Pad équipe 2  
<https://ite0.framapad.org/p/@ztZhMUIoN>

Paola Rho Más @PaolaRhoMas 20 Mar  
Je découvre l'intercompréhension à l'oral pour enfants avec Itinéraires romans. Ça vaut la peine d'y jeter un oeil [unilat.org/DPEL/intercomp...](http://unilat.org/DPEL/intercomp...)  
Expand  
Tweet to @PaolaRhoMas

Archivo del Blog  
▼ 2015 (3)  
▼ junio (1)  
Séance intercompréhension CM2, Ecole de la Cité In...  
► marzo (2)  
► 2014 (7)

Figure 7 - Vision globale de la séquence sur le blog

Cette séquence dans ce format a été testée aussi bien par ma tutrice de stage que par l'enseignant de la classe qui m'a accueillie.

### 2.2.3. Séances d'observation

Ayant gardé le contact avec l'enseignant titulaire de la classe de CM2 pendant que je préparais ma séquence en ligne, je lui ai demandé si c'était possible d'aller observer quelques cours afin de me familiariser avec le groupe. Il a proposé deux dates, mercredi et jeudi pendant son cours de 9h00 à 12h00.

Mercredi je suis allée à la classe avec l'autre stagiaire. L'enseignant nous a présentées auprès des étudiants et nous avons expliqué que nous étions là pour travailler avec eux une

séquence d'intercompréhension. L'enseignant nous avait fait installer deux tables au fond de la salle de classe afin que nous puissions tout observer. Les élèves se sont présentés pour nous, ils nous ont dit leur prénom, leur nationalité, la section à laquelle ils appartenaient.

Cette séance-là les élèves préparaient une chanson pour le festival de fin d'année. Je suis intervenue uniquement pour demander de remplir la fiche de la biographie langagière. Après le cours l'enseignant m'a donné les horaires où les enfants pouvaient aller en salle informatique pour pouvoir prévoir les temps de mise en place de la séance.

Jeudi les enfants travaillaient la géométrie. Ils devaient réaliser des dessins basés sur des figures géométriques. L'enseignant nous a demandé, l'autre stagiaire et moi, d'accompagner les élèves qui ne maîtrisent pas le français, au cas où ils auraient des problèmes pour avancer à cause de la langue.

À la fin de cette séance nous avons accordé que les enfants auraient en tout trois séances en salle informatique avec moi : une séance et demie pour travailler avec le premier groupe de quinze élèves et une séance et demie pour travailler avec le deuxième groupe. En effet, la salle informatique compte uniquement quinze poste et les élèves sont au nombre de trente.

#### *2.2.4. Mise en place de la séquence*

Le lundi d'après nous avons commencé avec un peu de retard vu que je ne m'étais pas mise d'accord avec l'enseignant sur le lieu de rendez-vous. Les enfants étaient dans leur salle de classe et moi j'attendais en salle informatique. Une fois qu'ils sont descendus nous avons pu nous mettre au travail

Les activités se sont déroulées sans problème, les élèves avançaient chacun à son rythme. J'ai cependant observé que travailler pendant une heure et demie de suite sur un même sujet a été long et difficile pour eux, d'autant plus qu'il s'agissait d'activités qui demandaient beaucoup de réflexion et de concentration. De plus, c'était la dernière heure et demie de la journée scolaire, je peux imaginer qu'ils étaient fatigués, car vers la fin ils étaient un peu distraits.

Mardi matin nous avons repris le travail avec la première moitié de la classe, ils devaient finir les exercices inachevés le jour d'avant et ensuite passer à la production écrite

collaborative. Comme nous le verrons plus loin, cette activité ne s'est pas déroulée comme prévu.

Après ce cours j'ai assisté à la mise en place de la séquence d'intercompréhension créée par ma collègue stagiaire. (cf. Annexe 12) Celle-ci s'est déroulée dans la salle de classe avec, comme support principal, le tableau blanc interactif.

L'après-midi, après la récréation j'ai commencé le travail avec la deuxième moitié de la classe, nous avons fait uniquement la première partie de la séquence par manque de temps.

Les principaux problèmes auxquels j'ai dû faire face pendant l'application de cette séquence ont été notamment au niveau de la gestion du temps et du groupe. En effet, lorsque les enfants sont en salle informatique ils profitent pour aller dans d'autres sites web, ou pour discuter avec leurs camarades. Par ailleurs, étant donné que le travail sur la séquence en ligne était majoritairement individuel et que chaque étudiant travaillait à son rythme, il n'était pas possible de faire les récapitulatifs en groupe après chacune des activités, comme il était prévu. Pour tenter de remédier cela je circulais et donnais le point individuellement avec chaque étudiant, au fur et à mesure qu'ils avançaient.

Par ailleurs, nous avons eu des soucis de connexion pendant la séance où nous devions faire le travail d'écriture collaborative. Les pads ne pouvaient donc pas s'ouvrir de manière simultanée sur plusieurs ordinateurs. À mon plus grand regret j'ai dû faire travailler deux ou trois enfants par ordinateur sur un logiciel classique de traitement de texte. J'aurais souhaité que les enfants interagissent à l'écrit dans une production multilingue et finalement les interactions se sont faites en français à l'oral, puis traduites et retranscrites.

Ces problèmes informatiques ont fait que nous prenions trop de temps avec la première moitié du groupe et tout le reste s'est décalé. Nous n'avons donc pas pu finir de travailler avec la deuxième moitié de la classe.

Malgré ces soucis, l'enseignant a été satisfait de notre participation et nous l'a fait savoir à travers ces quelques mots

« La motivation et l'enthousiasme des élèves ont été là du début à la fin et ils ne lassent pas d'y participer dès qu'ils le peuvent ...

Je fus ravi de ce projet proposé par les deux jeunes étudiantes autour de l'incompréhension, de leur motivation, de leur implication totale dans ce projet durant leurs interventions en classes sur plusieurs séances ».

### 2.2.5. Mise en ligne sur la base de données de Miriadi

Pour mettre en ligne la séquence, il a suffi d'accéder au site concentrant la base de données de Miriadi et d'y insérer les informations de l'activité : titre, objectifs, auteurs, descriptifs et autres informations concernant le contenu.

The screenshot shows a web form for creating a 'FICHE' (entry) in the Miriadi database. The form is titled 'FICHE' and has a navigation bar with tabs: 'Présentation de la fiche', 'Contexte d'apprentissage', 'Description de l'activité', 'Documents supports', and 'Fin'. The 'Présentation de la fiche' tab is active. The form contains several fields: 'Type' with radio buttons for 'activité' (selected) and 'évaluation'; 'Titre \*' with a text area (3 lines maximum); 'Objectif principal \*' with a text area (5 lines maximum); 'Objectifs secondaires' with a text area (10 lines maximum); 'Fiches associées' with a dropdown menu showing a list of activities; 'Auteur de la fiche \*' with a text field containing 'Rho Rho, Paola' and an 'E-mail de l'auteur de la fiche \*' field; 'Auteur(s) de l'activité \*' with a text field containing 'Paola Rho'; 'E-mail de(s) auteur(s) de l'activité' with a text field containing 'emari1@dominio.com, emari2@dominio.com'; 'Appartenance de la fiche \*' with a dropdown menu showing options: 'scénario Miriadi', 'parcours didactique hors Miriadi', and 'non rattaché à un parcours didactique existant'; and 'Époque de création de l'activité' and 'Date de dernière actualisation \*' at the bottom.

Figure 8 - Centre de ressources Miriadi

Je considère que cette expérience d'élaboration d'une séquence pédagogique d'intercompréhension et sa mise en pratique à l'école de la CSI m'a donné deux principaux atouts à niveau professionnel. D'abord, j'ai eu l'expérience d'enseignement d'intercompréhension et j'ai bénéficié d'un *feedback* qui m'a permis de l'améliorer, la retravailler et éventuellement la présenter à nouveau. J'ai eu par ailleurs des pistes pour la création des nouvelles séquences, grâce à mes lectures et à mes observations. Deuxièmement j'ai eu l'opportunité d'observer et travailler avec un public d'un jeune âge, ce que je n'avais pas fait auparavant. J'ai connu les modalités de travail avec ce public, le programme scolaire, les façons de gérer un groupe. Outre le fait que ce sera une très bonne expérience à mettre en valeur auprès de futurs employeurs, j'élargis mon champ d'action qui était réduit aux adultes. Si j'avais un peu d'appréhension avant le cours aux enfants, après cette pratique j'ai été ravie de travailler avec eux. Je le referai si j'ai l'opportunité

# Conclusion

Ce stage a été une expérience très formatrice pour moi aussi bien au niveau personnel que professionnel. Il a ainsi constitué un bon complément du master 2 car j'ai pu mettre en pratique des compétences acquises pendant mes cours et j'ai aussi dû faire face à des situations imprévues totalement nouvelles pour moi.

Tout d'abord, ce stage m'a permis de me former en intercompréhension et de la mettre en pratique. En effet, les échanges sur la plateforme Miriadi se faisaient dans les différentes langues romanes, il était donc nécessaire d'apprendre à comprendre et à se faire comprendre. D'un autre côté, la bibliographie que j'ai consultée pour pouvoir élaborer ma séquence était dans des langues que je ne connaissais pas forcément.

D'autre part, j'ai pu expérimenter le travail d'un enseignant dans toutes ses modalités : à distance pour le test d'une plateforme en ligne, en autonomie pour la planification et conception d'une séquence pédagogique et en présentiel pour donner le cours.

Si je devais donner un conseil aux futurs stagiaires sur une plateforme comme Miriadi, je dirais qu'il faut être avant tout ouvert et réceptif par rapport aux innovations technologiques et pédagogiques, car il s'agit d'une manière de travailler qui sort de l'enseignement de langues traditionnel. Je dirais aussi qu'il est aussi nécessaire d'être autonome et rigoureux, car le travail en solitaire n'est pas toujours facile si on est habitué à travailler en équipe en présentiel. Je conseillerais enfin d'être créatif, réactif et patient, afin de résoudre les problèmes qui surgissent en cours de chemin, notamment lors de la pratique en salle de classe.

Je crois que ce stage a été une bonne préparation pour le champ de travail auquel je souhaite me consacrer : j'ai dû échanger avec des collaborateurs en ligne et en présentiel, j'ai dû faire beaucoup de recherches et travailler en autonomie pour préparer mon cours, j'ai dû donner mon cours et faire face aux imprévus. Bref, j'ai eu un petit avant-goût du métier d'enseignant.

# Rapport de recherche

## Introduction

Dès mon premier jour comme enseignante de français langue étrangère, je me suis demandé quelle était l'influence des langues déjà connues des étudiants dans l'apprentissage des nouvelles langues. En effet, dans le peu d'expérience que j'ai, j'ai toujours constaté que, à différents degrés, les apprenants font toujours des parallèles entre la langue qu'ils étudient et d'autres qu'ils connaissent. C'était pour moi une contradiction, car on m'avait appris que la traduction était à éviter et que le recours à d'autres langues (notamment à la langue maternelle) était le dernier moyen à employer par l'enseignant pour donner des explications. En résumé : il ne fallait pas complètement bannir l'utilisation d'autres langues, mais il ne fallait pas non plus l'encourager. Les questionnements ont donc surgi... Pourquoi un processus qui était spontané chez les apprenants ne devrait-il pas être encouragé ? Pourquoi passer des minutes précieuses à expliquer un terme en langue étrangère avec des différentes techniques (faire le clown en quelque sorte) alors que cela aboutira par une traduction de l'étudiant ? C'est avec ces questionnements en tête et bien d'autres que j'ai abordé l'intercompréhension. Quand j'ai connu cette méthodologie et son intérêt, j'ai tout de suite adhéré. D'autant plus que dans le Master 2 en Didactique des langues étrangères et TICE nous avons approfondi les connaissances à ce sujet et réalisé des pratiques en classe. À ce moment-là je suis devenue consciente non seulement de son intérêt purement linguistique et de l'aide que cette méthodologie peut apporter dans une classe de langue, mais aussi de son intérêt du point de vue du développement des compétences interpersonnelles et interculturelles.

J'ai été agréablement surprise lorsque j'ai découvert que des projets d'intercompréhension se développent aussi bien en Europe que dans le reste du monde. Moi-même ayant eu l'opportunité de participer aux tests d'une plateforme, j'ai eu un petit aperçu de comment elles fonctionnent de l'intérieur.

Bien que des efforts soient faits quant à la diffusion de l'intercompréhension, le public reste encore bien ciblé : il s'agit pour sa majorité d'adultes universitaires. Les enfants ne sont que très peu pris en compte dans cette discipline. Des projets sont consacrés à un public de

jeune âge, certes, mais ils restent peu nombreux par rapport à ceux consacrés aux adultes. Souhaitant connaître les effets d'une méthodologie peu conventionnelle dans les contextes traditionnels d'enseignement primaire, j'ai décidé de mener cette expérience dans l'école élémentaire de la Cité Scolaire Internationale de Lyon.

Deux questions ont guidé mon travail de recherche. Premièrement, une question générale : la découverte du principe de l'intercompréhension changerait-elle la perception des élèves de CM2 par rapport aux langues étrangères ? Et ensuite, de façon plus particulière : quelle est l'influence du répertoire plurilingue des apprenants dans la compréhension écrite d'autres langues romanes ? Le fait de maîtriser deux langues romanes est-il un facteur qui favorise le développement de stratégies d'intercompréhension entre langues romanes ?

Le sujet de cette recherche m'intéressant particulièrement, c'est grâce à mon stage au projet Miriadi que l'application d'une séquence pédagogique dans un contexte tel que l'école de la Cité Scolaire Internationale a été possible. En effet, c'est ma tutrice de stage qui a m'a proposé de mettre en pratique la séquence créée à l'origine pour le centre de ressources de la plateforme Miriadi. L'application d'une séquence d'intercompréhension auprès d'un public scolaire fournit des données très intéressantes car les enfants ont une façon particulière de comprendre les relations entre les langues. J'espère que mon expérience ainsi que les analyses que j'ai réalisées serviront à nourrir le projet Miriadi.

Nous avons organisé ce rapport de recherche en trois grandes parties. Nous aborderons tout d'abord les fondements théoriques concernant l'intercompréhension ainsi que les différentes méthodes d'enseignement de cette discipline en général et tout particulièrement de l'intercompréhension auprès d'un public scolaire. Nous expliquerons ensuite en quoi a consisté notre expérience d'intercompréhension, nous décrirons le contexte, le public et notre méthodologie de recherche. Nous donnerons aussi les résultats de notre analyse. Nous expliquerons finalement les conclusions de notre expérience, ses limites et les perspectives qu'il génère.

# 1. Cadre théorique de référence

Dans cette partie nous donnerons quelques indices qui permettront de mieux comprendre les notions clés concernant ce rapport de recherche. Nous ferons aussi l'état des lieux des méthodes d'intercompréhension entre langues romanes qui ont jusqu'ici été développées. Nous aborderons tout particulièrement le cas des recherches concernant l'intercompréhension auprès des enfants.

## 1.1. Les approches plurielles des langues et des cultures

Les approches plurielles constituant un mouvement émergent et « incertain » (Troncy, 2014, p. 41), nous donnerons ici quelques pistes pour tenter de définir cette notion.

Pour commencer, nous citerons le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) qui n'évoque pas les approches plurielles, mais qui envisage une compétence globale, « plurilingue et pluriculturelle », désignée comme

la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On considérera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser. (Conseil de l'Europe, 2001, p. 129)

De cette définition découle celle d' « approches plurielles » que M. Candelier (2008, p. 68), pionnier en la matière, désigne comme des approches didactiques qui « [...] mettent en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles ». Ainsi, les approches plurielles s'opposeraient en principe aux démarches dans lesquelles une seule langue ou une culture particulière seraient l'objet de l'enseignement.

En ce sens, dans les approches plurielles il est question de traiter les langues et les cultures, enseignées ou non, constitutives du répertoire de l'apprenant. Ceci dans le but d'enrichir sa compétence plurilingue, car il procède naturellement à la comparaison, que ce soit en termes d'éléments similaires ou divergents.

Depuis une trentaine d'années, les évolutions dans la didactique des langues ont fait émerger quatre approches plurielles : l'approche interculturelle, la didactique intégrée des langues, l'éveil aux langues et l'intercompréhension entre langues parentes. Si elles ont surgi

et se sont développées dans des contextes différents, elles convergent toutes en ce qui concerne la pluralité des langues et des cultures enseignées.

Comme annoncé au début de cette partie, Troncy (2014) considère que les approches plurielles constituent un champ didactique encore incertain, et cette réflexion est faite en partie par la classification si strictement délimitée des quatre approches : quelle est la limite entre l'éveil aux langues et l'intercompréhension ? La didactique intégrée des langues ne fait-elle pas appel à certains des principes de base de l'intercompréhension ? Toutes ces approches ne relèvent-elles pas, dans une certaine mesure, de l'approche interculturelle ? Faut-il donc parler d'une approche plurielle ou de plusieurs approches plurielles ? Pour M. Candelier (2008) ces questionnements, quoique nécessaires pour faire avancer la réflexion didactique, ne trouvent de réponse que dans l'utilisation concrète, sur le terrain.

Pour des fins pratiques, nous traiterons ici les quatre approches de manière distincte, telles qu'elles ont été recensées par le CARAP (Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures).

### *1.1.1. L'approche interculturelle*

Des quatre approches plurielles, l'approche interculturelle est la moins orientée vers la langue et aussi la plus connue. Il s'agit, d'une certaine manière, d'une forme d'ouverture qui implique un renoncement à l'ethnocentrisme. Elle considère que chaque pays, chaque peuple, chaque groupe humain possède une culture différente qui lui est propre et qu'il n'existe pas une culture, mais des cultures dont certaines coexistent et interagissent.

C'est donc avant tout une démarche, une analyse, un regard et un mode d'interrogation sur les interactions culturelles. L'interculturel peut être compris comme une construction ouvrant à la compréhension des problèmes sociaux et éducatifs dans leur rapport avec la diversité culturelle. (Institut National de Recherche Pédagogique, 2007)

Ainsi, l'approche interculturelle vise principalement à mettre en place des stratégies de réflexion sur les manières de contact entre les individus disposant d'arrière-plans culturels différents. Si le CARAP signale que cette approche est la plus connue des quatre, c'est parce qu'elle est intégrée de façon presque systématique dans les manuels d'enseignement de langues dits « unitaires » où l'enseignement d'une seule langue/culture est visé. De même, l'interculturel est inclus comme matière dans les différentes formations pour futurs enseignants de langue.

### 1.1.2. *La didactique intégrée des langues*

Cette approche se situe dans un contexte bien plus encadré que le reste : celui de l'apprentissage en milieu scolaire. Elle vise à aider l'apprenant à faire le lien entre un nombre limité de langues : celles proposées dans le cursus scolaire. « Le but est alors de prendre appui sur la langue première (ou la langue de l'école) pour faciliter l'accès à une première langue étrangère, puis sur ces deux langues pour faciliter l'accès à une seconde langue étrangère » (Centre européen pour les langues vivantes, 2012). Cette approche prend comme base la contrastivité entre les langues et peut viser aussi l'enseignement d'une matière dans une langue dite étrangère.

### 1.1.3. *L'éveil aux langues*

Cette approche a deux objectifs principaux : d'abord de développer chez les élèves d'un jeune âge des habiletés métalinguistiques qui leur faciliteront l'entrée à l'écrit et l'apprentissage d'une langue étrangère, mais principalement de les préparer à vivre dans des sociétés linguistiquement et culturellement diverses.

Les activités sont proposées dans diverses langues que l'école n'a pas ambition d'enseigner. L'entrée se fait principalement par l'écrit et les langues proposées sont des plus diverses, sans qu'il y ait forcément un lien de parenté entre elles.

Comme exemple, le projet d'éveil aux langues EvLang, coordonné par Michel Candelier, a visé principalement l'évaluation de quatre aspects : « les tâches de décomposition et de recomposition à l'écrit d'énoncés en langues étrangères, les tâches de mémorisation et de discrimination auditives en langues étrangères, l'ouverture vis-à-vis la diversité linguistique et culturelle et la motivation à apprendre les langues étrangères. » (Elodil, 2006)

EvLang, mis en place entre 1998 et 2000, a servi comme base pour d'autres projets, notamment EOLE en Suisse et ELODIL au Canada.

### 1.1.4. *L'intercompréhension*

L'approche qui nous occupe dans ce mémoire, dont l'entrée à la didactique des langues est relativement récente, suscite encore de nombreux questionnements, à commencer par sa définition. La plus répandue, institutionnalisée et diffusée par le CARAP, part du principe

qu'il n'existe pas de frontières étanches entre les langues, mais plutôt un continuum. Ainsi, son but est de rendre possible la compréhension entre locuteurs de langues de même famille. Dans cette lignée, Escudé & Janin expliquent que le travail en intercompréhension consiste

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

Or, V. Castellotti (2007) s'interroge sur le bien-fondé des catégories désignées comme des « familles de langues », car ce terme apparaît généralement comme une évidence dans les publications consacrées à l'intercompréhension. Cependant, pour elle il n'existe pas des catégories de langues clairement définies, mais un métissage constant. En ce sens, il conviendrait de se baser sur les représentations des usagers (et non seulement sur les présupposés des linguistes) pour définir les langues qui sont « voisines » ou familières. De ce fait, elle propose de s'ouvrir à une version « maximale » de l'intercompréhension, comme une suite logique à la version « minimale » ou « historique » décrite plus haut.

la visée majeure [de cette version maximale] serait celle, beaucoup plus large, d'une ouverture à l'altérité. Cette deuxième version propose d'élargir le champ de la compréhension à un nombre beaucoup plus grand de langues / cultures, en s'adressant à des publics diversifiés au moyen de démarches ouvertes, visant le développement de capacités variées mobilisant des stratégies complexes. (Castellotti, 2007)

La « version maximale » dont nous fait part Castellotti correspondrait à l'intercompréhension « transfamiliale » qui, d'après Degache & Melo (2008) comprend les approches « se situant au-delà de la parenté linguistique ou du moins ne la considérant pas comme essentielle », comme les travaux associant français et anglais, par exemple. Par ailleurs, ces auteurs rejoignent le point de vue de Castellotti dans le sens où pour eux, les compétences promues par les chercheurs en intercompréhension ne sont pas uniquement les compétences linguistiques mais aussi la compétence discursive et la compétence interculturelle.

Nous retenons aussi de Degache & Melo (2008) que la notion d'intercompréhension continue et continuera à évoluer « à travers la co-construction (dialogique et polyphonique) de leurs théories et pratiques ou de leurs « théories pratiques » »

Justement au vu de cette évolution constante de la discipline ainsi que des progrès pédagogiques et méthodologiques obtenus grâce aux nombreuses recherches la concernant,

nous nous demandons pour quelle raison l'intercompréhension n'est pas diffusée à un public plus vaste. En effet, comme le signale M. Fonseca (2013) « malgré une production scientifique considérable, la didactisation de l'intercompréhension reste une affaire de spécialiste », quasiment exclusive d'un public universitaire. Bennett (2015) indique que la raison serait « une certaine inertie institutionnelle et [un] désaccord dans les rangs des professionnels ». Au vu du défi face à cette inertie, le CARAP souligne l'intérêt de coupler une Discipline dite Non Linguistique (DdNL) en L2 et l'intercompréhension, car le fait d'enseigner une discipline dans une langue (et non une langue comme discipline) favoriserait le développement des compétences interlinguistiques. Ce postulat a mené une équipe de chercheurs, dirigée par Pierre Escudé, à créer la méthode *Euro-mania*, que nous présenterons de manière plus approfondie en 1.2.3.4.

## 1.2. L'intercompréhension entre langues romanes

Si, comme nous l'avons vu en 1.1.4, le concept d'intercompréhension entre langues d'une même famille pourrait sembler quelque peu réducteur, nous pouvons dire qu'il ne s'agit que du socle de base pour une évolution vers des compétences s'ouvrant à d'autres familles de langues, à travers les approches interfamiliales (entre familles de langues) et transfamiliales (Degache & Melo, 2008).

L'intercompréhension entre langues romanes constituant un important champ de recherche, ainsi que le sujet de ce mémoire, nous tenterons de faire le point sur son évolution, notamment à travers les principales méthodes qui se sont développées au fil des années. Ces méthodes, bénéficiaires du soutien des institutions européennes, ont contribué à légitimer l'intercompréhension comme une discipline didactique à part entière. Cependant de nombreuses recherches sont effectuées tous les ans. La liste que nous dressons ici n'est donc pas exhaustive.

### 1.2.1. *Les méthodes sans interaction*

Ces méthodes sont dédiées à des apprenants maîtrisant déjà une langue romane. Leur objectif principal est le développement de la compréhension écrite d'autres langues de cette même famille. Elles prennent appui sur les similitudes lexicales, morphologiques et syntaxiques et fonctionnent principalement par contrastivité.

#### 1.2.1.1. Les méthodes EuRom

La méthode EuRom4 a été créée en 1997 par l'équipe de Claire Blanche-Benveniste de l'Université de Provence en collaboration avec d'autres universités européennes. Elle ciblait le développement de la compréhension écrite avec, comme support, des articles extraits de journaux regroupés dans un cédérom. Les utilisateurs de cette méthode devaient accomplir un certain nombre de conditions : être locuteurs de l'une des cinq langues cibles (espagnol, portugais, espagnol, italien et français), être adultes et bons lecteurs en langue maternelle et avoir un niveau d'études supérieur.

EuRom4 a été vite épuisé et a cédé sa place à EuRom5. La nouvelle méthode a renouvelé les textes proposés et a introduit une nouvelle langue : le catalan. EuRom5 est disponible en ligne et fournit des aides à la compréhension, notamment des comparatifs lexicaux, morphologiques et syntaxiques des cinq langues ainsi que l'oralisation du texte écrit (dans sa variété européenne pour l'espagnol et le portugais).

#### 1.2.1.2. Galatea

Galatea a été développée par une équipe de chercheurs de diverses universités européennes coordonnée par Louise Dabène de l'Université Stendhal Grenoble 3. Cette méthode fonctionnait par contrastivité de paires linguistiques. En effet, elle était composée par sept cédéroms : trois en direction du français écrit à l'attention d'un public hispanophone, italophone et lusophone, trois pour des francophones qui souhaitaient comprendre l'espagnol, l'italien ou le portugais écrits et un pour un public hispanophone désireux de s'initier au français oral. Galatea s'adressait à un public à partir de quinze ans.

### 1.2.2. *Les méthodes avec interaction*

Plus que des méthodes, il s'agit de plateformes plurilingues disponibles en ligne. Leur principe est de mettre en relation à distance des équipes d'étudiants de langues romanes différentes pour leur faire réaliser, en collaboration, une production multilingue pour publication en ligne. Ce travail est effectué au cours d'une période de temps déterminée par les enseignants organisateurs. Les étudiants interagissent via des outils électroniques (tchat, forum, wiki, pad, e-mail) en s'exprimant soit dans leur langue maternelle (s'il s'agit d'une langue romane), soit dans leur langue romane de référence.

#### 1.2.2.1. Galanet

Ce projet commencé en 2001 et a été coordonné par Christian Degache de l'Université Stendhal Grenoble 3 comme une suite au projet Galatea. Le résultat a été une plateforme d'intercompréhension à distance. Conçue pour un public universitaire, le principe est de faire collaborer différentes institutions (universités ou lycées) afin de concevoir et produire un dossier de presse multilingue. Le travail de préparation est progressif et s'organise en quatre phases. Chacun des participants interagit avec ses partenaires de session dans sa langue romane de référence (qu'elle soit maternelle ou non).

#### 1.2.2.2. Galapro

Galapro, surgi en 2009, a le même fonctionnement que Galanet : des participants de différentes institutions interagissent à l'intérieur d'une plateforme afin d'aboutir à une production collaborative multilingue. La forme d'organisation est la même, par phases. Cependant, dans ce cas, le public est composé de formateurs en intercompréhension, et le produit final est un dossier qui est diffusé, exploité à des fins didactiques.

#### 1.2.2.3. Miriadi

Le projet Miriadi, que nous présentons de façon plus approfondie dans la première partie de ce mémoire (Rapport de stage) apparaît comme une suite aux plateformes Galanet et Galapro et fonctionne sous les mêmes principes de collaboration à distance. La nouvelle plateforme tentera de palier les points faibles des deux précédentes, notamment du côté technique. Il ne reste qu'à connaître le résultat fin 2015.

### 1.2.3. *L'intercompréhension pour enfants*

Les méthodes que nous venons de citer ont leur origine et leur application dans des contextes majoritairement universitaires. Certains projets pour un public enfantin commencent petit à petit à se mettre en place, mais les bénéficiaires restent, hélas, peu nombreux.

Les projets que nous présentons par la suite ont été mis en place en Europe et ont bénéficié (ou bénéficient) du financement de la Commission Européenne. D'autres expériences ont eu lieu aussi dans le cadre de préparation de thèses de doctorat. Citons particulièrement celle de Rudson Gomes de Souza (2013) de l'Universidade Federal do Rio

Grande do Norte au Brésil, qui montre que l'intégration d'activités d'intercompréhension dans le cours de portugais a comme corolaire une amélioration de la compréhension écrite en langue de scolarisation. Cette expérience d'intégration curriculaire a été menée avec des enfants et adolescents jusqu'à 15 ans avec un certain degré d'analphabétisme fonctionnel. Remarquons aussi le travail de De Santis et Faone (2012) qui ont adapté le manuel EuRom5 pour un public d'enfants de 9 à 11 ans afin d'observer le processus et stratégies d'intercompréhension écrite pour des enfants bilingues.

#### 1.2.3.1. Chainstories

Coordonné par le CNAI (Centro Navarro de Autoaprendizaje de Idiomas, en Espagne) et financé par la Commission Européenne, ce projet est dédié à des enfants d'entre huit et douze ans. Il ne s'agit pas d'une méthode à proprement parler, mais plutôt d'une mise en relation entre écoles de différents pays dont le but est de créer un conte multilingue écrit par des enfants de pays différents. Le principe est le suivant : les enfants d'une classe commencent à écrire une histoire dans leur langue maternelle ; ils envoient ensuite leur partie à une classe d'un autre pays où on parle une langue de la même famille ; les enfants de cette classe essayent de comprendre la partie de l'histoire qu'ils ont reçue et rédigent une suite dans leur langue maternelle... et ainsi de suite jusqu'à arriver à la fin de l'histoire.

#### 1.2.3.2. Les itinéraires romans

Il s'agit d'un didacticiel conçu et diffusé par l'Union Latine qui est disponible en accès libre sur internet. Il vise un public d'enfants entre 9 et 13 ans. Ce logiciel propose un travail sur six langues (espagnol, français, italien, portugais, catalan et roumain). Il comprend six modules, dans chacun de ces modules il y a une histoire que l'on peut écouter et lire dans l'une des six langues au choix. Des activités succinctes visant à la reconnaissance de structures linguistiques dans les six langues sont proposées à la fin de chaque unité.

#### 1.2.3.3. Le projet VRAL

Le projet VRAL (Voie romaine à l'apprentissage des langues) s'adresse à un public jeune (de 8 à 10 ans) en milieu scolaire. Son objectif est de vérifier le niveau de compréhension orale d'une langue romane (français, italien ou roumain). Le matériel de travail est constitué de fiches de compréhension ainsi que de documents sonores dans les trois langues (dialogues ou monologues). Son fonctionnement se base sur la recherche d'indices

extra-linguistiques (par exemple, les attitudes des acteurs de la communication) et linguistiques (rapprochements mélodiques, intonatifs, associations de sonorités, d'unités lexicales... en lien avec la langue maternelle ou une autre langue connue). L'expérimentation de ce projet a été mise en place dans des écoles en France, Italie et Roumanie en 2004.

#### 1.2.3.4. *Euro-mania* : les disciplines par l'intercompréhension ou l'intercompréhension intégrée

« On n'entre jamais mieux dans les langues qu'en s'en servant comme instrument et non comme fétiches » (Escudé, 2013, p. 43). Ainsi introduit Pierre Escudé le principe d'intercompréhension intégrée. En partant de ce principe, le chercheur a coordonné une équipe de cinq partenaires pour produire le manuel *Euro-mania*.

Adressé à des enfants de 8 à 11 ans, *Euro-mania* est un manuel à contenu disciplinaire qui prend appui sur les programmes scolaires des cinq pays partenaires. Divisé en plusieurs fascicules (sciences, mathématiques, histoire, géographie et technologie), son objectif est d'entrer aux disciplines par six langues romanes : espagnol, portugais, français, italien, occitan et roumain. La visée des concepteurs est d'introduire ce manuel aux institutions scolaires des différents pays européens.

#### 1.2.3.5. L'intégration curriculaire de l'intercompréhension

Comme nous venons de le constater, les expériences d'intercompréhension auprès d'un public enfantin sont à ce jour soit très ponctuelles, soit en cours d'expérimentation. Ainsi le signale M. Fonseca : « la majeure partie des actions dans ce champ s'adresse à des universitaires, alors que c'est à l'école qu'il faudrait œuvrer pour qu'un nombre plus important d'apprenants puissent bénéficier de ses avantages » (Fonseca, 2013, p. 63). De même, les expériences menées avec des adultes font appel à un public volontaire et généralement enthousiaste par avance, ce qui n'est pas forcément le cas des enfants.

Si le projet d'éveil aux langues Evlang, coordonné par Michel Candelier, a été mis en place dans 150 classes élémentaires en Europe entre 1998 et 2000, l'intercompréhension peine à se faire une place dans les écoles européennes en général et dans le système scolaire français en particulier. Prenons comme exemple la méthode *Euro-mania* qui, mis à part une vingtaine d'établissements scolaires en Catalogne, n'a été employé ailleurs que par les partenaires du projet (en France, l'Académie de Toulouse) (Fonseca, 2013)

## 2. L'expérience d'intercompréhension

Nous avons mis en place une séance d'intercompréhension entre langues romanes auprès d'enfants afin de connaître leurs impressions face à une telle pratique. Nous avons aussi cherché à connaître l'influence de leur biographie langagière dans la découverte des stratégies d'intercompréhension. Nous avons finalement souhaité connaître le point de vue de l'enseignant quant à la séance présentée ainsi que sur la possibilité de l'intégration de l'intercompréhension dans les programmes scolaires.

Nous avons fait l'hypothèse que les élèves ayant de bonnes compétences dans au moins deux langues romanes auraient un avantage pour comprendre les autres langues romanes par rapport aux élèves qui ne maîtrisent qu'une langue romane (en l'occurrence le français). Par ailleurs, il nous a paru comme une évidence que les enfants des sections internationales « rentreraient » sans beaucoup de difficultés dans les activités d'intercompréhension. L'une des raisons de cette capacité de compréhension serait leur répertoire plurilingue varié offrant plus de bases de transfert. Sinon, ils pourraient faire appel aux stratégies « inter- et translinguistiques » (Berthele & Lambalet, 2009) qu'ils auraient développées suite à leur parcours personnel et académique impliquant, pour la plupart d'entre eux, l'adaptation à une nouvelle langue d'enseignement et à une nouvelle culture éducative. Une de nos références a été l'étude faite par Berthele et Lambalet (2009) auprès d'étudiants universitaires plurilingues.

Afin de vérifier ou non les hypothèses énoncées, nous avons mis en place un protocole expérimental que nous présentons ici.

### 2.1. Méthodologie

Dans cette section nous expliquerons notre méthodologie de recherche. Nous présenterons les participants, ainsi que nos outils de collecte et de traitement des données. Pour commencer, étant donné que notre expérimentation a eu lieu à l'école de la Cité Scolaire Internationale (CSI) de Lyon, un milieu spécialement propice au développement des langues étrangères, nous présenterons les particularités de ce type d'établissement.

### 2.1.1. *Les sections internationales*

Créées en 1981, les sections internationales accueillent des étudiants français et étrangers dans des classes de primaire, de collège et de lycée. Leur objectif est double : d'abord de faciliter aux étudiants étrangers l'intégration scolaire et aussi de créer, pour des étudiants français, un cadre propice pour l'apprentissage d'une langue vivante.

Au niveau national, les sections internationales existent dans quinze langues vivantes : allemand, américain, arabe, britannique, chinois, danois, espagnol, italien, japonais, néerlandais, norvégien, polonais, portugais, russe, suédois. Aussi bien à l'école comme au collège et au lycée, les étudiants suivent le programme du Ministère de l'Éducation Nationale en y ajoutant 6 heures de la langue de section par semaine. À partir du collège les étudiants suivent une discipline non linguistique (DNL) dans leur langue de section. La DNL retenue a été histoire-géographie sauf pour la section chinoise où les mathématiques sont enseignées comme DNL.

Les classes des sections internationales sont composées d'élèves dont l'un des parents est d'origine étrangère, d'enfants d'expatriés ou bilingues. Les étudiants des sections internationales (pour tous les niveaux) sont admis sous test. Ce test se compose d'une épreuve orale et écrite de langue (la langue de section) ainsi que d'une épreuve écrite de mathématiques et d'une épreuve de français (pour les enfants francophones). Les étudiants étrangers qui ne possèdent pas des compétences suffisantes en langue française sont accueillis dans des classes de français langue de scolarisation (FLS).

Les enseignants sont recrutés par le Ministère de l'Éducation Nationale, sauf pour les enseignements de section (langue vivante et DNL) où les enseignants sont recrutés par le ministère de l'éducation de leur pays d'origine.

En France il existe une cinquantaine d'établissements proposant des sections internationales. À Lyon, la CSI est un établissement dont l'offre de formation s'articule sur la présence de ce type de sections. Dix sections y sont représentées : japonaise, polonaise, chinoise, arabe, espagnole, italienne, portugaise, allemande, britannique et américaine. L'institution regroupe une école, un collège et un lycée et à la rentrée 2014-2015 elle comptait 2012 élèves répartis en 69 classes.

### 2.1.2. Les participants

Notre public a été constitué par vingt-cinq étudiants (13 garçons et 12 filles) d'un groupe de CM2 de l'école élémentaire de la CSI de Lyon. Sept sections sont représentées dans cette classe (espagnole, anglaise, polonaise, allemande, portugaise, italienne. Et japonaise). Voici quelques points saillants de la biographie langagière des élèves.

	Section	Nationalité 1	Nationalité 2	S'exprime en
E1	ESP	Espagnole		Français, espagnol, arabe
E2	ANG	Française		Français, anglais
E3	ESP	Espagnole		Français, espagnol
E4	ANG	Française		Français, anglais
E5	POL	Française	Polonaise	Français, anglais, polonais
E6	ALL	Allemande		Français, allemand
E7	PORT	Française	Portugais	Français, portugais
E8	POL	Française	Polonaise	Français, polonais, russe
E9	ANG	Américaine		Français, anglais
E10	ESP	Française		Français, espagnol
E11	ITA	Italienne		Français, italien
E12	POL	Française	Polonaise	Français, polonais
E13	ESP	Française	Espagnole	Français, espagnol
E14	PORT	Française	Bresilienne	Français, portugais
E15	ANG	Française		Français, anglais
E16	ANG	Française	Hollandais	Français, anglais
E17	ANG	Américaine	Française	Français, anglais
E18	ALL	Française	Allemande	Français, allemand, anglais
E19	ITA	Italienne		Français, italien
E20	ESP	Espagnole		Français, espagnol
E21	ANG	Britannique		Français, anglais
E22	ALL	Roumaine		Français, roumain, allemand
E23	JAP	Française	Japonaise	Français, japonais
E24	ESP	Française	Espagnole	Français, espagnol
E25	ITA	Française	Italienne	Français, italien

Tableau 1 - Résumé de la biographie langagière des apprenants

Bien que la classe soit composée par 30 élèves, nous avons travaillé uniquement avec 25 car quatre étudiants se trouvaient en cours de FLS et une étudiante était absente pendant l'expérimentation.

Constatons que les élèves maîtrisent tous au moins une langue romane. La moitié d'entre eux en maîtrise même deux. Ils sont tous confrontés à un environnement multilingue à l'intérieur de l'école.

Nous croyons par ailleurs pertinent de rappeler que ces élèves sont scolarisés en français, c'est-à-dire, les DNL sont enseignées dans cette langue. Les langues de section sont enseignées au titre des langues étrangères. Ce n'est qu'en sixième que les étudiants suivent une DNL dans leur langue de section. Cependant, pour les élèves de cette classe, le français n'est pas uniquement la langue d'enseignement, mais aussi l'une des langues dans laquelle ils s'expriment dans leur entourage proche. En effet, seuls quatre élèves parmi les vingt-cinq ont indiqué qu'au sein de leurs familles ils s'exprimaient uniquement dans leur langue maternelle et pas du tout en français.

Si nous faisons cette remarque, c'est pour contraster cette situation par rapport aux expérimentations faites avec le manuel *Euro-mania*, qui ont montré que les élèves (8-11 ans) de classes bilingues français-occitan avaient eu plus de facilité à entrer dans la discipline par l'intercompréhension que les élèves de classes monolingues (Fonseca, 2013). Les établissements bilingues français-occitan, contrairement aux sections internationales, ont le français et l'occitan comme langues d'enseignement des DNL.

### 2.1.3. *La collecte des données*

Nous avons mené notre expérience auprès des étudiants au cours de cinq séances. Pour commencer, nous avons assisté à deux séances de cours habituels, de trois heures chacune. Ceci avec deux buts principaux : celui de nous présenter et de présenter notre projet d'une part et d'autre part celui d'observer la dynamique de classe. Pendant la première séance d'observation nous sommes aussi intervenus afin de demander aux étudiants de réfléchir par rapport à leur biographie langagière (nous détaillerons cette activité en 2.1.3.1).

Nous avons eu ensuite trois séances de 1h30 chacune en salle informatique pour effectuer la séquence. Étant donné que la salle informatique comptait uniquement quinze postes, nous avons divisé la classe par deux (groupe A et groupe B) selon la liste en ordre alphabétique. Pendant qu'un groupe travaillait avec nous, l'autre restait dans la salle de classe et travaillait soit avec l'enseignant titulaire soit avec une autre stagiaire. À l'origine, il était

prévu de consacrer une séance et demie (environ deux heures et quinze minutes) à chaque groupe en salle informatique.

Nous présenterons maintenant les outils que nous avons élaborés pour la collecte des données et nous expliquerons comment nous avons procédé.

#### 2.1.3.1. La biographie langagière

Le premier outil important pour nous était la biographie langagière des participants. Bien que nous ayons eu des informations préalables concernant leur nationalité ainsi que la section à laquelle ils appartiennent, nous ne connaissions pas au détail les langues auxquelles ils étaient exposés, les langues dans lesquelles ils s'exprimaient, les langues qu'ils aimeraient apprendre... Nous avons donc élaboré un formulaire<sup>4</sup> à faire remplir aux élèves (cf. Annexe 1). Le remplissage de ce formulaire avait, certes, le but de nous informer, mais aussi celui d'amener les élèves à commencer à prendre conscience de leur bagage linguistique et culturel en tant que personnes plurilingues. Nous avons fait cette activité pendant notre première séance d'observation.

#### 2.1.3.2. Les questionnaires

Nous avons élaboré deux questionnaires proposés aux étudiants avant la séquence d'intercompréhension proprement dite.

Le premier, sous forme de tableau à remplir, a été distribué avec le formulaire concernant la biographie langagière. Avec ce tableau, nous souhaitons connaître les représentations des étudiants par rapport à six langues romanes (espagnol, français, portugais, italien, catalan et roumain). Nous avons demandé de situer chacune de ces langues, selon leur perception, dans une échelle de « très facile à comprendre » à « très difficile à comprendre ».

Le deuxième questionnaire (cf. Annexe 2) a été présenté sous forme d'échelle de Likert en format électronique, au groupe A pendant la première séance en salle informatique et au groupe B pendant la troisième séance en salle informatique. L'objectif de ce questionnaire était de connaître les impressions des étudiants par rapport à la compréhension des langues étrangères. Ceci dans le but de savoir si la perception des étudiants avait changé au cours de la

---

<sup>4</sup> Inspiré du modèle présenté dans le Portfolio européen des langues [http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/elp\\_biography\\_FR.asp](http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/elp_biography_FR.asp)

séquence d'intercompréhension. Nous avons soumis le même questionnaire à la fin de celle-ci.

Après la séquence d'intercompréhension nous avons soumis un questionnaire électronique (cf. Annexe 4) divisé en deux parties. Il s'agissait tout d'abord du même formulaire mentionné dans le paragraphe précédent, dont les réponses nous permettent de savoir s'il y a eu évolution quant aux représentations des étudiants après avoir travaillé sur l'intercompréhension. De même nous avons proposé un autre formulaire sous forme d'échelle de Likert afin de savoir si les étudiants ont perçu une amélioration de leur compétence de compréhension dans les six langues romanes étudiées.

La deuxième partie de ce questionnaire final a été une évaluation de la séquence. Nous avons posé des questions ouvertes afin de savoir ce que les élèves avaient retenu de la séquence et de ne rien imposer. Ceci a été fait aussi dans une démarche d'autoréflexion, de « digestion » de la séquence. Nous avons demandé de noter ce qu'ils avaient appris de nouveau, ensuite ce qui leur a posé problème, ce qui leur a fait plaisir et enfin ce qu'ils auraient voulu apprendre ou faire. Finalement nous avons demandé de noter la séquence dans une échelle de 1 à 5 selon leur degré de satisfaction et s'ils seraient prêts à refaire une activité de ce type. Ce dernier questionnaire a été répondu uniquement par la moitié de la classe qui a pu conclure la séquence (groupe A).

#### 2.1.3.3. La séquence d'introduction à l'intercompréhension

Cet ensemble d'activités constituait le noyau dur de notre recherche. Si nous espérons que les enfants en aient tiré profit, cette séquence a été révélatrice pour nous quant à différents aspects que nous traiterons dans l'analyse des résultats. Nous présenterons tout d'abord les aspects généraux de la séance et par la suite nous détaillerons les activités.

Nous avons pris appui sur le travail de De Santis et Faone (2012) concernant l'adaptation du manuel EuRom5 pour un public scolaire. Nous n'avons suivi exactement la même démarche, ceci notamment à cause des contraintes temporelles : on ne nous avait accordé que peu d'heures de l'emploi du temps des élèves pour mettre en place cette séquence.

Expliquons tout d'abord notre choix du thème de cette séquence. Nous avons décidé de travailler avec des phrases sur des personnages que les élèves connaîtraient possiblement :

ceux du livre de René Goscinny illustré par Jean-Jacques Sempé, « Le Petit Nicolas ». Vu qu'il s'agit d'une histoire qui est presque un patrimoine en langue française et qu'il y a eu des adaptations au cinéma, les élèves pourraient faire appel à leurs connaissances extralinguistiques et à leur capacité d'anticipation, en plus de leurs connaissances en langues romanes comme stratégies de compréhension. De même, « Le Petit Nicolas » a été traduit dans de nombreuses langues, parmi lesquelles les six langues romanes abordées pendant la séance, nous aurions donc des documents authentiques à exploiter. Comme indices iconographiques nous avons inclus les illustrations de Sempé, nous détaillerons dans les prochains paragraphes les cas dans lesquels nous avons employé ces images.

Présentons maintenant le choix du support pour cette séquence. Les activités ont été présentées sous format électronique par suggestion de l'enseignant titulaire de la classe. Ce conseil nous a semblé tout à fait pertinent, car nous croyons qu'un travail informatisé présente les activités de façon plus claire et organisée que le support papier. Nous n'avons pas employé un outil pour créer des tests en ligne car en général les réponses apportées par les étudiants à travers ce type d'outils sont autocorrigées, et notre but n'était pas d'évaluer ou de noter les étudiants, mais uniquement de recueillir leurs réponses. Nous nous sommes donc plutôt penchés vers un outil pour l'élaboration de formulaires : Google Form. Ce dispositif offre de nombreuses possibilités quant aux types de questions admises (texte libre, choix multiples, cases à cocher, choix dans une liste, échelle, grille, date et heure) ainsi que l'option d'ajouter des images et des vidéos et de choisir la forme de collecte des réponses. En outre, par rapport à d'autres sites de création de formulaires comme JotForm, Google Form a l'avantage de bénéficier du soutien de la technologie Google, ce qui représente pour nous une garantie de stabilité quant au stockage des données.

Afin que la succession des activités se fasse de manière fluide, que les étudiants ne soient pas menés à ouvrir des multiples fenêtres de l'explorateur pour accéder aux formulaires, nous avons regroupé les activités dans un même site : le blog « Elementos »<sup>5</sup>. Voici le détail de chacune de ces activités en ordre chronologique de réalisation.

---

<sup>5</sup> <http://elementos-tice.blogspot.fr>

## **Activité 1 – Émergence des connaissances/représentations sur l’intercompréhension**

Cette activité, faite à l’oral, a été une introduction au sujet. Nous avons demandé s’ils savaient ce qu’est l’intercompréhension, s’ils avaient une idée de comment on peut comprendre les autres langues et quelles sont les langues que nous pouvions comprendre. Les élèves ont répondu et nous avons fait un petit récapitulatif.

## **Activité 2 – Émergence des représentations/introduction au thème de la séance**

Cette activité a servi à connaître quel était leur niveau de connaissance du personnage dont nous allons parler. Chaque étudiant a observé l’image (cf. Annexe 6) et a réagi par rapport à ce qu’il connaissait. Ils ont ensuite travaillé par groupes de trois pour se mettre d’accord sur l’histoire du Petit Nicolas pour que finalement un porte-parole la raconte à toute la classe.

## **Activité 3 – Observation de l’écrit et comparaison avec l’oral**

Les étudiants ont ensuite accédé à un formulaire (cf. Annexe 7). Celui-ci contenait les phrases descriptives des personnages de « Le Petit Nicolas » dans six langues différentes ainsi que leur oralisation (les phrases ont été mises en son à l’aide d’un logiciel de synthèse vocale multilingue<sup>6</sup>). Ils ont commencé par lire les phrases en les écoutant et en tentant de faire le parallèle entre l’écrit et l’oral. Comme seule indication, nous avons demandé de lire, d’écouter et de comparer.

## **Activité 4 – Identification des langues à l’écrit**

Pour cet exercice nous avons demandé d’identifier les copains de Nicolas parmi une série de dessins et d’attribuer à chacun d’entre eux une phrase de présentation de l’exercice précédent. Cette phrase devait être sélectionnée d’une liste déroulante (cf. Annexe 8)

Si nous attendions qu’avec cet exercice les élèves fassent appel à leurs connaissances extralinguistiques, à la fin nous avons dû indiquer la présentation de chacun des personnages en français, car nous avons eu des retours indiquant que rien dans les dessins n’indiquait de quel personnage il se traitait, qu’ils prêtaient un peu à confusion.

---

<sup>6</sup> [http://www.oddcast.com/home/demos/tts/tts\\_example.php?sitepal](http://www.oddcast.com/home/demos/tts/tts_example.php?sitepal)

### **Activité 5 – Identification des langues et compréhension globale**

Dans cette activité nous avons demandé aux élèves de donner une phrase de présentation dans quatre langues romanes à chacun des sept copains du petit Nicolas. Ils devaient faire une sélection parmi des phrases présentées mélangées dans une liste déroulante (cf. Annexe 9). L'objectif était que les étudiants distinguent l'écriture de chacune des langues et qu'ils confrontent avec les connaissances sur les langues qu'ils maîtrisent déjà, le tout afin d'induire le sens global de la phrase.

Nous n'avons inclus ni le roumain ni le catalan afin d'éviter une surcharge cognitive pour les étudiants qui devaient rester très concentrés pendant une période longue. Nous avons incorporé le français, même si nous savions qu'il s'agit de la langue de scolarisation, ceci dans le but de donner un point de comparaison commun à tous.

### **Activité 6 – Identification des structures linguistiques**

Pour cette activité il était nécessaire de revenir dans l'exercice précédent et d'observer les structures morphosyntaxiques des quatre langues afin de tirer des exemples de phrases pour dire « j'aime » ou « je n'aime pas » dans chacune d'entre elles. (cf. Annexe 10)

### **Activité 7 – Compréhension écrite d'un texte multilingue**

Pour cette activité, nous avons proposé la lecture d'un texte narratif contenant des phrases dans quatre langues romanes. Il s'agissait d'un texte adapté de la synopsis du film « le Petit Nicolas » (cf. Annexe 11). Les enfants devaient résumer en deux lignes et en langue française (ou dans leur langue maternelle, mais dans une seule langue) le contenu du texte. L'objectif de cet exercice était que les étudiants puissent trouver des stratégies de compréhension autres que celles purement linguistiques et phrastiques, comme par exemple faire appel à leurs connaissances culturelles ou prendre appui sur des indices textuels.

Cet exercice était prévu aussi comme une préparation pour l'activité de production écrite collaborative, car il serait nécessaire de comprendre les autres langues, voire de négocier à l'écrit.

Il convient de dire que le groupe B a réalisé cette séquence après avoir assisté à une séquence conçue par une autre stagiaire (cf. Annexe 12). Ceci n'était pas prévu à l'origine,

nous n'avons donc pas d'éléments pour affirmer s'il y a eu influence ou non de ladite séquence dans les réponses des étudiants.

L'enseignant a sollicité de récapituler la séquence dans un format qu'il a fourni (cf. Annexe 3), ceci afin de connaître le détail des activités et les temps prévu pour la réalisation de chacune.

#### 2.1.3.4. Rédaction collaborative d'un texte multilingue

Cet exercice a été conçu dans le but de tester le tester l'intercompréhension en interaction par écrit avec les étudiants. En nous inspirant du principe de Chainstories (cf. 1.2.3.1), nous avons conçu une activité de rédaction collaborative à l'aide de l'outil informatique Framapad<sup>7</sup>. Les contraintes : la production devait être une narration faisant suite à l'histoire qu'ils venaient de lire, elle devait être écrite dans la langue romane de référence chaque élève et elle devait être longue d'une dizaine de lignes.

Nous croyons que Framapad était dans ce cas l'outil adéquat pour la rédaction collaborative, tout d'abord parce qu'il s'agit d'un outil d'écriture synchrone qui permet à chaque étudiant de participer à l'écriture du texte de son poste individuel (et non pas d'avoir à dicter à un rapporteur ce qu'il faut écrire). Ensuite, il permet aux élèves de se focaliser sur leur écrit, plutôt que sur les discussions avec ses camarades concernant le contenu. Finalement, il offre l'avantage de pouvoir retracer l'historique des contributions de chaque participant.

Quant aux modalités de travail, nous avons prévu avant tout de former des groupes de trois étudiants : il devait y avoir parmi eux au moins un locuteur d'une langue romane autre que le français. Un pad différent était assigné à chacun des groupes. Dans un premier temps, ils pourraient expérimenter avec l'outil Framapad et s'en approprier. Dans un deuxième temps ils devaient entamer l'écriture de l'histoire.

Manque de temps, uniquement la première moitié de la classe (groupe A) a pu aboutir cette tâche.

---

<sup>7</sup> <https://framapad.org/>

#### 2.1.3.5. Observations et *feedback* de l'enseignant

L'enseignant titulaire a été présent à certains moments du cours d'intercompréhension. Son aide a été la bienvenue notamment en ce qui concerne la gestion du groupe. Il a aussi fait part de quelques conseils en matière de gestion du temps et organisation des activités.

#### 2.1.3.6. Questionnaire enseignant

Nous avons préparé un guide d'entretien (cf. Annexe 5) afin d'interroger l'enseignant et de l'enregistrer en format audio. Le but de cette opération était de connaître, de vive voix, les comportements langagiers des enfants dans les cours tout au long de l'année. Nous souhaitions aussi demander son avis sur le déroulement de la séquence que nous avons mise en place. Finalement, nous croyions important qu'il indique, selon son expérience comme enseignant, s'il voyait un intérêt à l'intégration de l'intercompréhension dans les classes internationales et, de façon plus large, dans l'enseignement primaire en général. Vu que nous n'avons pas pu réaliser cette interview à la fin de notre intervention, nous avons prévu de le faire ultérieurement via Skype. Finalement nous avons envoyé le guide et il a répondu par écrit.

## 2.2. Analyse des résultats

Dans cette section nous présenterons les résultats de notre analyse pour ainsi tenter de répondre à nos questions de recherche initiales. Nous procéderons à une analyse aussi bien quantitative que qualitative des données recueillies. Voici les explications détaillées.

### 2.2.1. *La biographie langagière*

Les réponses de cette fiche nous ont permis de connaître le profil langagier de chacun des participants. Nous constatons, comme nous l'avions anticipé, que les profils plurilingues sont très variés. Nous ne nous attarderons pas sur ce point car certains aspects de la biographie langagière ont été présentés dans la section « Les participants » (cf. 2.1.2) et nous présentons un recensement des données recueillies en Annexe 13

Indiquons uniquement quelques-unes des raisons que donnent les enfants par rapport aux langues qu'ils aimeraient apprendre, car cela nous dit beaucoup sur les représentations et idées reçues.

La plupart des élèves (17) souhaiterait étudier l'anglais. Les raisons fournies sont de l'ordre de « presque tout le monde parle cette langue » (E14), « c'est une langue importante » (E7), « c'est la langue internationale » (E12) ou encore « ça sert beaucoup » (E11).

La deuxième place revient à l'espagnol (13 élèves) car « c'est une langue internationale » (E8), « dans beaucoup de pays on parle espagnol » (E11). Nous remarquons aussi quelques motivations intéressantes concernant l'apprentissage de l'espagnol, comme « pour pouvoir comprendre dans un autre pays » (E21), « car si j'apprends cette langue, en plus de cette langue, je pourrais mieux comprendre l'italien et le portugais » (E4) ou « c'est utile pour [comprendre] le catalan » (E25). Ces enfants ont déjà l'intercompréhension dans l'esprit, il sera donc intéressant de voir s'ils ont quelques stratégies intégrées lors de la séquence.

La troisième position est pour l'italien (9 élèves) avec des raisons qui évoquent surtout le plaisir comme « j'aime cette langue et le pays » (E18) ou « parce que j'adore l'italien » (E13) ou simplement « pour pouvoir parler à mes amis » (E21)

La quatrième langue que ces enfants aimeraient apprendre est l'allemand (8 élèves) et ils indiquent surtout des raisons familiales comme « car mon frère l'étudie » (E7), « car ma famille en parle » (E8) et « mes deux parents parlent cette langue » (E14) et aussi des raisons de déplacement comme « pour aller en Pologne je passe par l'Allemagne » (E12) et « je voudrais vivre à Munich » (E24).

Mentionnons maintenant la langue qui a la cinquième place dans le classement (7 élèves) : le chinois. Si nous nous attendions à ce qu'elle soit présente parmi les réponses des élèves, quelques-unes des raisons pour l'apprendre étaient surprenantes. Signalons notamment « parce que c'est la nouvelle société commerciale » (E19) et « nécessité de commerce » (E10). D'autres réponses étaient plus prévisibles, comme « plein de monde le parle » (E9) ou « car c'est une langue qui est très parlée dans le monde » (E4).

Nous accordons une place spéciale au latin, car en effet nous sommes surpris de constater que trois étudiants ont déclaré souhaiter apprendre cette langue, et ceci par des raisons qui relèvent de l'intercompréhension et en même temps de son importance culturelle, les voici : « car avec le latin je pourrais mieux comprendre les préfixes et les suffixes. Je pourrais aussi mieux comprendre le sens des mots plus facilement » (E4), « car cela va

m'apprendre une culture » (E24) et « pour avoir un peu de culture et je veux être savante » (E8).

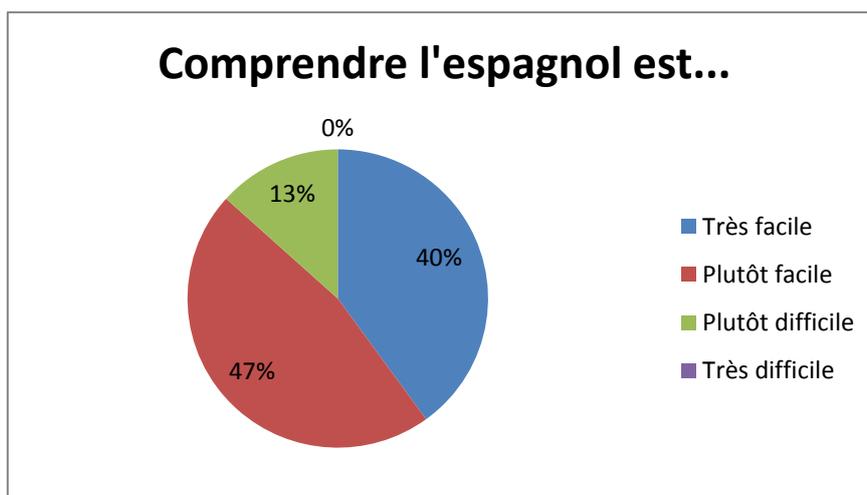
### 2.2.2. *La représentation sur l'apprentissage des langues étrangères*

Pour cette partie, nous fournirons les résultats des tests réalisés avant et après la séquence et nous les comparerons par la suite. Nous présenterons uniquement les résultats des quinze élèves qui ont complété le questionnaire final. Nous sommes conscients que cela ne représente pas forcément la totalité de la classe, mais pour le reste nous n'avons pas de point de comparaison.

Commençons par la perception sur les différentes langues.

#### 2.2.2.1. L'espagnol

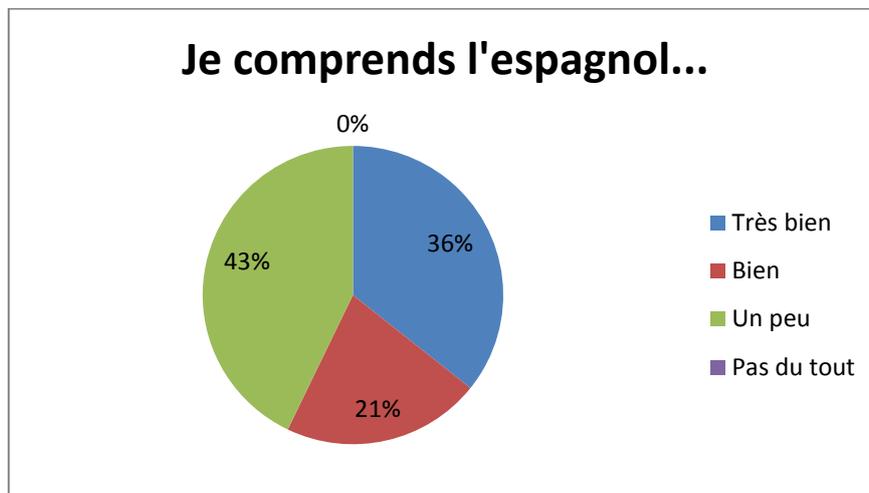
Avant la séquence d'intercompréhension l'espagnol était considéré comme une langue plutôt facile à comprendre.



Graphique 1 - Comprendre l'espagnol est...

Il s'agit de la deuxième langue de section la plus représentée dans la classe, seulement dépassée par l'anglais. Par ailleurs, comme nous avons pu le remarquer dans l'analyse de la biographie langagière, il s'agit de la deuxième langue que les étudiants souhaitent apprendre, notamment à cause de sa représentativité dans le monde. Il n'est donc pas surprenant de constater que 87% des étudiants trouvent que c'est une langue « très facile » ou « plutôt facile » à comprendre et que personne ne la trouve « très difficile » à comprendre.

Après la séquence, les étudiants ont indiqué posséder une bonne compréhension de la langue espagnole.

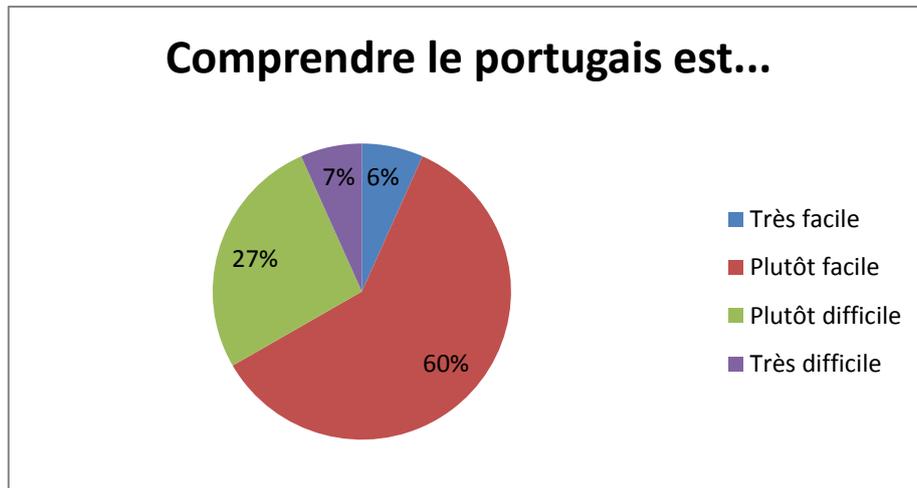


Graphique 2 - Je comprends l'espagnol...

Constatons que 0% des élèves ont déclaré ne rien comprendre à l'espagnol. Et 57% des enquêtés ont dit comprendre l'espagnol « bien » ou « très bien ». Nous en déduisons que l'espagnol reste une langue bien présente dans l'environnement des élèves et qu'ils la considèrent comme proche. Nous croyons par ailleurs que la séquence d'intercompréhension a contribué à maintenir l'adhésion à cette langue. Nous sommes en mesure d'affirmer ceci car l'espagnol est la deuxième langue que les étudiants ont parvenu à associer avec le plus de facilité au personnage dans l'activité 5 de la séquence, uniquement après le français (romanophones et non romanophones confondus).

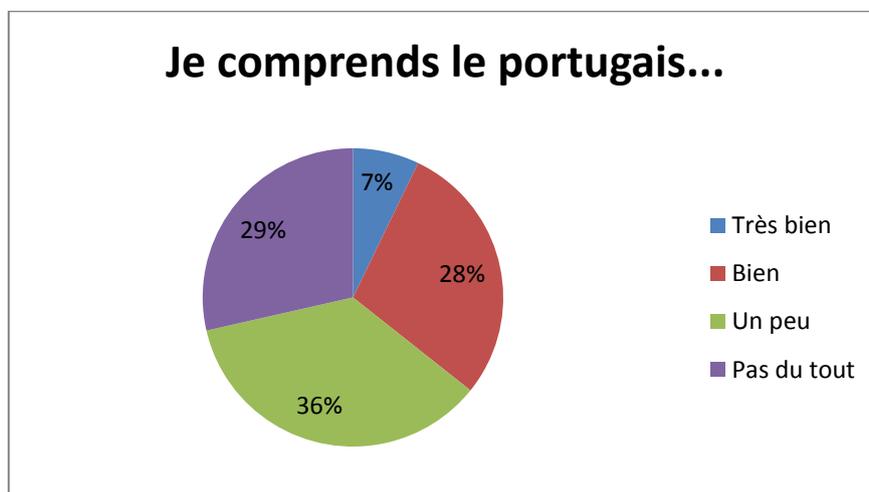
#### 2.2.2.2. Le portugais

Avant la séquence, les avis sur le portugais étaient plutôt favorables, 66% des élèves qui ont répondu au questionnaire ont considéré cette langue comme « plutôt facile » ou « très facile » à apprendre. Remarquons que parmi ces 66% il y a des étudiants des sections anglaise, polonaise, espagnole, italienne et portugaise.



Graphique 3 - Comprendre le portugais est...

Mais si cette langue était considérée comme plutôt facile à comprendre, après la séquence les élèves ont eu une opinion moins favorable à son sujet.

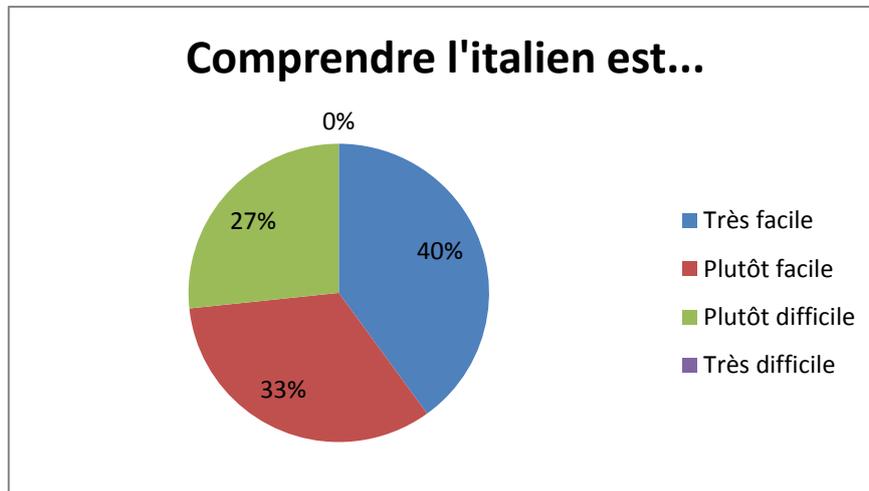


Graphique 4 - Je comprends le portugais...

En effet, nous croyons que la séquence d'intercompréhension a révélé une langue plus opaque que ce que les étudiants attendaient. Seul l'élève de section portugaise a indiqué qu'il comprenait très bien le portugais.

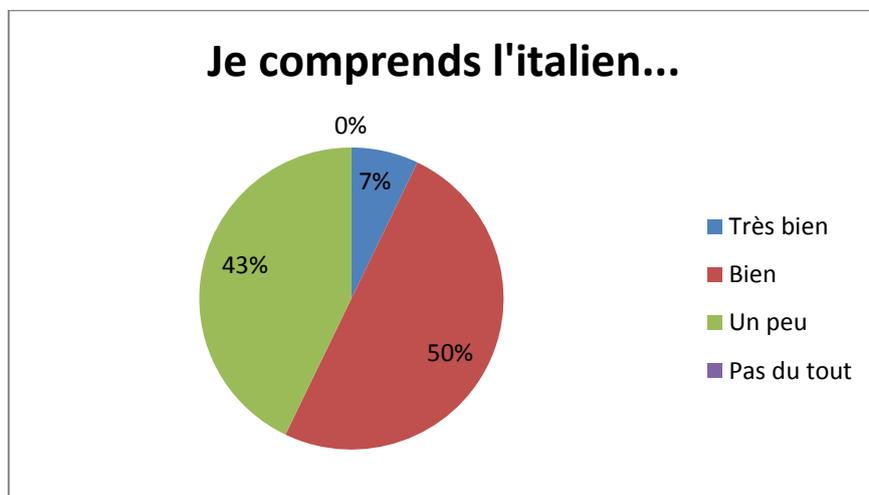
### 2.2.2.3. L'italien

Avant notre séquence, les élèves ont déclaré à 74% qu'il s'agissait d'une langue « très facile » ou « plutôt facile » à comprendre. Nous croyons que cela est dû à l'interaction d'étudiants italiens et italophones avec leurs camarades à l'intérieur de la classe. L'italien est une langue très présente dans le quotidien de ces élèves.



Graphique 5 - Comprendre l'italien est...

Après la séance, une majorité d'élèves (93%) a confirmé qu'ils comprenaient l'italien « bien » ou « très bien ».

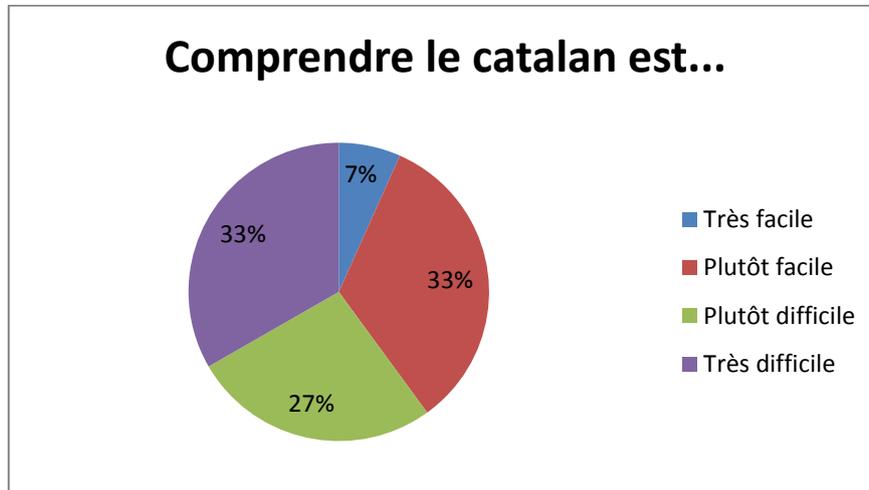


Graphique 6 - Je comprends l'italien...

Au vu de ces chiffres, nous confirmons que la présence de l'italien dans le quotidien de ces élèves détermine leur perception sur la compréhension de cette langue. Nous constatons par ailleurs que dans les réponses à l'activité 5, l'italien a été la troisième langue dont les phrases ont été le plus associées aux images. La séquence d'intercompréhension a donc contribué à maintenir leur représentation.

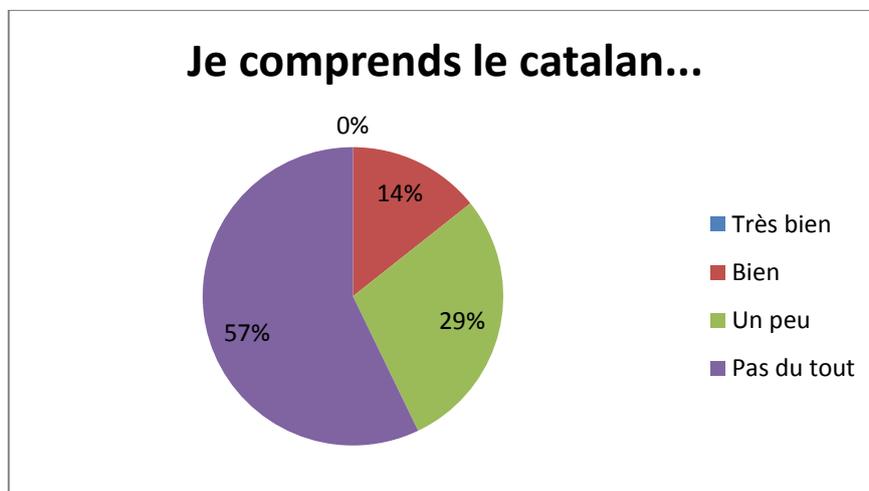
#### 2.2.2.4. Le catalan

Avant la réalisation de la séquence, l'avis des élèves était partagé par rapport au Catalan. 33% d'entre eux avait l'impression que le catalan était très difficile, 27% a déclaré qu'il était plutôt difficile et 33% trouvait cette langue comme plutôt facile à comprendre.



Graphique 7 - Comprendre le catalan est...

Après la séance une grande majorité des participants a déclaré ne pas comprendre du tout le catalan.

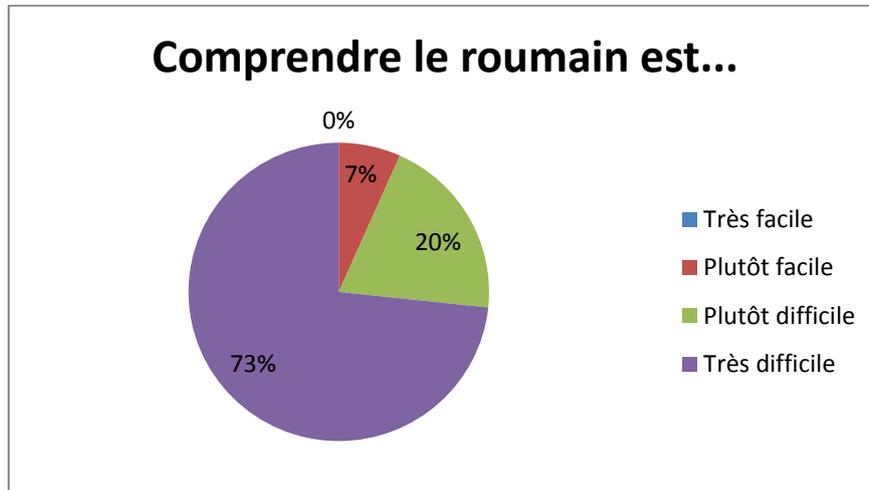


Graphique 8 - Je comprends le catalan...

Dans la séquence d'intercompréhension nous avons travaillé avec le catalan uniquement dans l'exercice de reconnaissance des langues (activité 4), nous n'avons pas demandé de mettre en place des stratégies visant à comprendre des énoncés en catalan. La phrase que nous avons montrée a sûrement contribué à renforcer l'opacité de sa compréhension.

#### 2.2.2.5. Le roumain

Dans les esprits des élèves, le roumain est la langue la plus compliquée parmi les six. La preuve, avant de faire les activités de la séquence 73% d'entre eux a indiqué qu'il s'agissait d'une langue très difficile à comprendre.



Graphique 9 - Comprendre le roumain est...

Après la séquence, la tendance s'est confirmée, car 100% des élèves a signalé ne pas comprendre du tout la langue roumaine. Il serait intéressant de travailler une compréhension plus détaillée de cette langue.

#### 2.2.2.6. Le français

Si nous avons posé aux élèves des questions sur leur perception du français c'est parce qu'il y a des étudiants qui sont issus des cours de FLS et qui ne s'expriment pas en français dans leur entourage. Nous souhaitions savoir si quelques-uns d'entre eux percevaient le français comme une langue difficile à un certain degré. Ce n'était pas le cas car la grande majorité des étudiants a déclaré que le français était une langue « très facile » à comprendre et qu'ils la comprenaient très bien. La seule nuance est venue d'un élève anglophone a indiqué que le français était une langue « facile » et qu'il le comprenait « bien », sans aller aux extrêmes.

### 2.2.2.7. Langues étrangères et intercompréhension

Pour cette section, nous allons comparer les résultats des tests que nous avons appliqués avant et après la mise en place de la séquence (cf. Annexe 4) concernant la perception sur l'apprentissage des langues étrangères et l'intercompréhension. Rappelons que le test final a été répondu uniquement par la moitié de la classe. Afin de connaître la tendance du groupe, nous n'allons pas faire de division entre les élèves maîtrisant deux langues romanes et les élèves n'en maîtrisant qu'une.

Tableau 2 - Comprendre une langue étrangère est difficile  
**Comprendre une langue étrangère est difficile**

	Avant la séquence	Après la séquence
Pas du tout d'accord	0	5
Pas trop d'accord	7	5
Assez d'accord	7	3
Tout à fait d'accord	0	0

Nous remarquons qu'avant la séquence l'opinion des apprenants était divisée : ils étaient soit « pas trop d'accord » soit « assez d'accord » avec l'affirmation « comprendre une langue étrangère est difficile ». Après la séquence les avis ont évolué positivement, car cinq étudiants ont été complètement en désaccord avec l'affirmation initiale. Nous pouvons dire que la pratique de l'intercompréhension a certainement modifié la perception par rapport à la compréhension des langues étrangères.

Tableau 3 - Les français me permet de communiquer avec des français  
**Le français me permet de communiquer uniquement avec des personnes qui parlent français**

	Avant la séquence	Après la séquence
Pas du tout d'accord	4	5
Pas trop d'accord	5	7
Assez d'accord	1	0
Tout à fait d'accord	4	2

Suite à ce tableau nous constatons qu'après la séquence d'intercompréhension l'opinion des élèves a évolué de manière positive, même si elle n'est pas absolue. En effet, il y a deux participants qui continuent à croire que le français leur aide à communiquer uniquement avec des personnes qui parlent français. Si nous observons le détail, il s'agit d'enfants dont la langue maternelle est le polonais pour l'un et l'anglais pour l'autre. Vu qu'il ne s'agit pas de langues romanes, ceci pourrait expliquer qu'ils n'adhèrent pas encore aux principes de l'intercompréhension entre langues de cette famille.

Tableau 4 - Ma langue maternelle peut m'aider à comprendre d'autres langues

**Ma langue maternelle peut m'aider à comprendre d'autres langues**

	Avant la séquence	Après la séquence
Pas du tout d'accord	0	0
Pas trop d'accord	2	1
Assez d'accord	3	4
Tout à fait d'accord	9	9

Avant la séquence, lorsque nous avons fait émerger les représentations sur l'intercompréhension, les élèves de la classe ont démontré qu'ils avaient certaines compétences théoriques quant aux racines communes des langues romanes. Nous croyons que cette connaissance a déclenché une réponse positive et une prédisposition à l'intercompréhension avant la séquence. Après la séquence l'avis a changé uniquement pour une étudiante d'origine polonaise, qui est passée de « pas trop d'accord » à « assez d'accord ».

Tableau 5 - Si je comprends une langue mais que je ne la parle pas...

**Si je comprends une langue mais que je ne la parle pas, ça ne sert à rien**

	Avant la séquence	Après la séquence
Pas du tout d'accord	8	11
Pas trop d'accord	3	3
Assez d'accord	2	0
Tout à fait d'accord	1	0

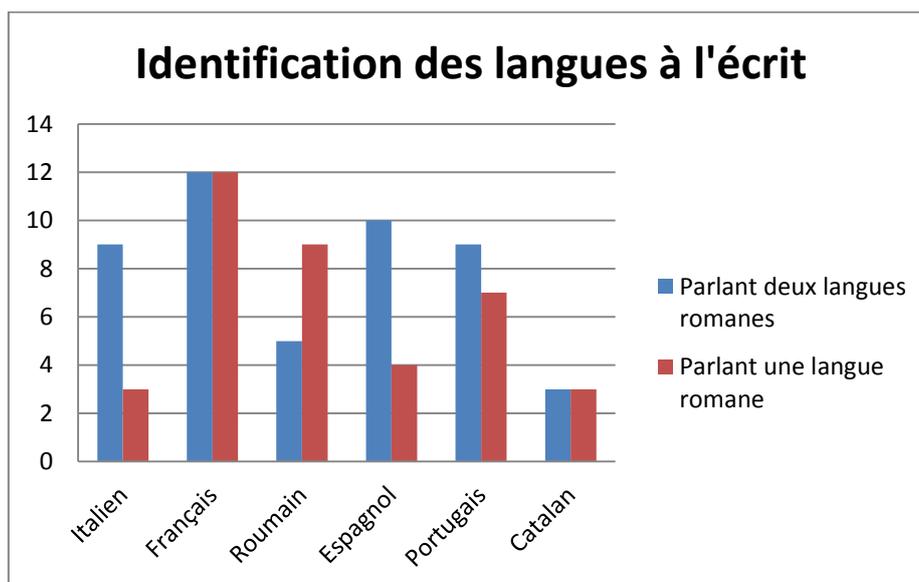
Pour cette affirmation, les avis ont aussi évolué positivement. En effet avant la séquence il y avait des élèves qui étaient persuadés que la compréhension n'est pas une compétence importante pour l'apprentissage d'une langue. Et au contraire, après la séquence, une grande majorité des participants n'était pas du tout d'accord avec l'affirmation « Si je comprends une langue mais que je ne la parle pas, ça ne sert à rien ».

De manière générale, nous pouvons constater que les représentations des élèves sur les langues étrangères et sur l'intercompréhension ont évolué de positivement suite à la séquence que nous avons mise en place. Il existe quelques exceptions, mais sûrement un travail plus prolongé pourra rendre les apprenants conscients des stratégies qu'ils peuvent développer pour comprendre et se faire comprendre.

### 2.2.3. Identification des langues à l'écrit

Nous montrerons maintenant les résultats de l'activité 4 de la séquence didactique (Identification des langues à l'écrit). Rappelons que dans cette activité les élèves devaient indiquer dans quelle langue était écrite la phrase donnée. En théorie ils avaient le droit de réécouter les phrases oralisées si besoin, mais en réalité ils n'ont pas pu réécouter car le son de leurs ordinateurs n'était pas suffisamment fort.

En plus des résultats mis en évidence par l'exercice à choix multiple (cf. Annexe 8) nous prendrons en compte les réponses que les étudiants ont données pour justifier leur choix.



Graphique 10 - Identification des langues à l'écrit

Indiquons qu'une seule étudiante, parmi les vingt-quatre qui ont répondu à cet exercice, a su reconnaître les six langues. Indiquons aussi que tous les étudiants ont reconnu les phrases écrites en français.

De ce graphique il en ressort que très peu d'étudiants ont reconnu la langue catalane (3 dans chacune des catégories). Nous observons aussi qu'une majorité des étudiants parlant deux langues romanes ont reconnu l'italien, l'espagnol et le portugais, tandis que pour le roumain c'était l'inverse : uniquement cinq étudiants parlant deux langues romanes contre neuf pour l'autre catégorie ont reconnu la langue.

Pour ces résultats nous pouvons tirer plusieurs conclusions. D'abord, le catalan reste une langue très peu connue, elle a souvent été confondue avec l'italien et l'espagnol. Nous pouvons faire l'hypothèse que ceci est dû au fait qu'à simple vue son écriture n'a pas de traits caractéristiques pouvant la différencier d'autres langues. Ceci n'est pas le cas avec le roumain, car, vu qu'il s'agit d'une langue romane avec un superstrat slave, elle est plus éloignée du français au niveau écriture que l'espagnol ou l'italien, par exemple. Son écriture possède des caractères graphiques qui ne sont présents dans aucune des autres langues romanes. Lorsque nous avons demandé aux élèves d'indiquer par quels moyens ils avaient reconnu les langues, deux étudiants ont indiqué que pour le roumain ils avaient regardé les accents.

De façon plus générale, nous pouvons faire l'hypothèse que les étudiants maîtrisant le français plus une autre langue romane sont plus réceptifs à l'influence de leur environnement scolaire. En effet, dans ce groupe d'étudiants une grande majorité a su identifier les langues romanes des autres sections de la CSI : 9 sur 12 ont reconnu l'italien écrit, 12 sur 12 ont reconnu le français écrit, 10 sur 12 ont reconnu l'espagnol écrit et 9 sur 12 ont reconnu le portugais écrit. Par contre, pour ce qui est des langues qui n'ont pas de représentation dans les sections, très peu d'étudiants ont su les reconnaître : 5 sur 12 ont su reconnaître le roumain et uniquement 3 ont su reconnaître le catalan. Notre hypothèse serait confirmée par l'une des participantes, hispanophone, lorsqu'elle a répondu à la question « Comment avez-vous reconnu ces langues ? » : « J'ai trouvé ces langues car je parle espagnol, je comprends l'italien et un peu de portugais et donc ça m'a assez aidée et les autres langues par intuition ».

#### 2.2.4. *Identification des langues et compréhension globale*

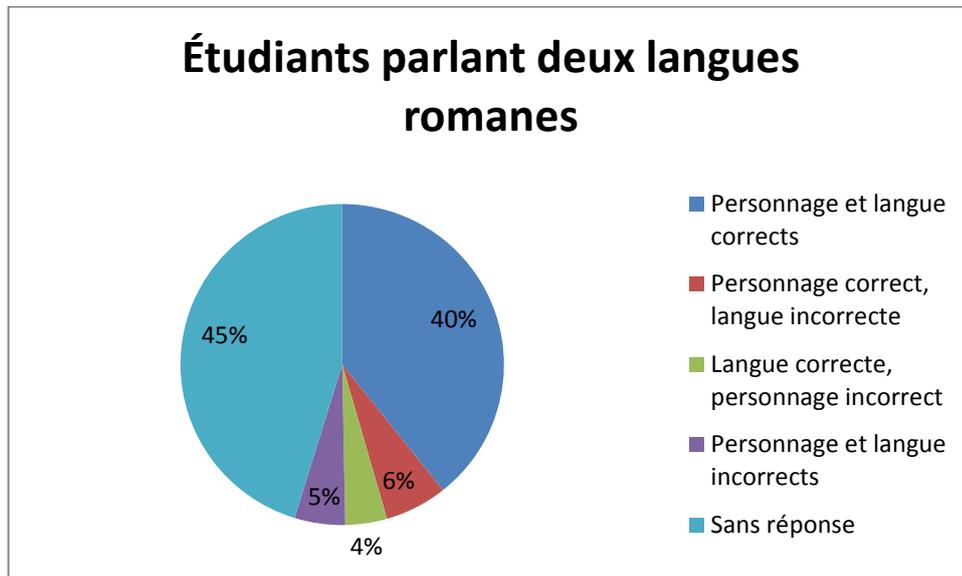
Abordons maintenant les résultats de l'activité 5 « Identification des langues et compréhension globale ». Les étudiants devaient attribuer à chaque personnage une description dans quatre langues romanes : français, espagnol, portugais et italien. Ils devaient sélectionner la phrase descriptive parmi une liste proposée dans un menu déroulant (cf. Annexe 9). Pour cela, ils seraient amenés à analyser chacune des phrases, d'abord pour trouver la langue dont il est question, et ensuite pour trouver des indices lexicaux permettant de faire l'association avec l'image. Volontairement nous n'avons pas fourni d'aides à la compréhension. Nous avons uniquement donné les indications pour l'activité. Les indications ou résolutions de doutes se faisaient de façon individuelle ou par petit groupes, vu que chaque étudiant avançait à son rythme. Nous devions donc parcourir la salle informatique pour pouvoir être disponibles.

Les étudiants ont mis du temps à compléter cette activité. Des commentaires comme « c'est difficile » ou « c'est plus facile pour ceux qui parlent espagnol » se faisaient entendre.

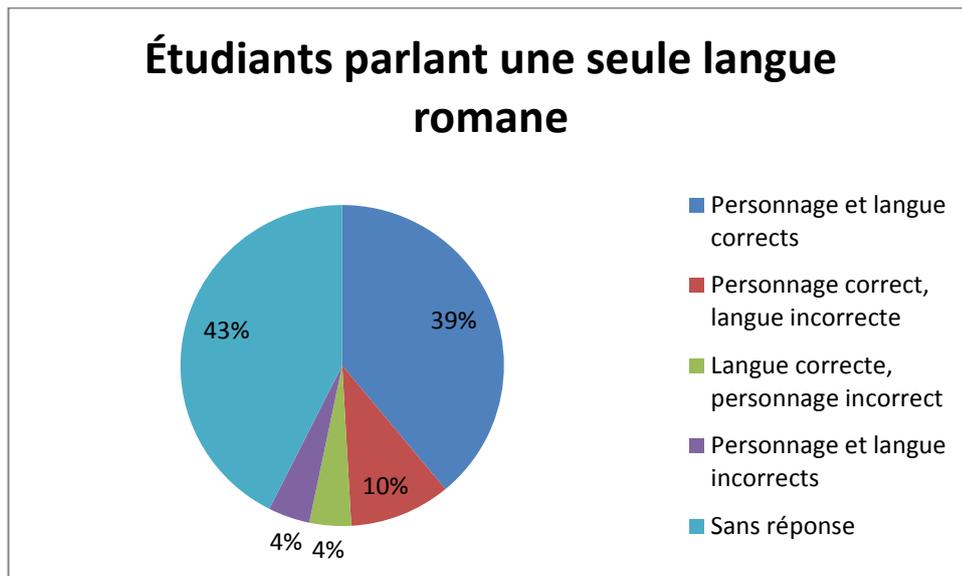
Pour procéder à l'analyse des données fournies par cette activité, nous avons classé les réponses des étudiants dans cinq catégories :

- La phrase sélectionnée correspond aussi bien à la langue qu'au personnage demandé.
- La phrase correspond bien au personnage mais pas à la langue demandée
- La phrase correspond bien à la langue demandée mais pas au personnage
- La phrase ne correspond à aucun des deux critères
- L'élève n'a sélectionné aucune phrase

Nous avons additionné les réponses pour chaque catégorie dans chacun des deux groupes linguistiques et nous avons calculé les proportions. Voici le résultat :



Graphique 11 - Parlant deux langues romanes



Graphique 12 - Parlant une seule langue romane

Quelques informations très intéressantes ressortent à nos yeux : tout d'abord, pour plus de 40% des phrases il n'y a pas eu de réponse. D'après ce que nous avons pu observer pendant le cours, ceci peut être dû soit à un manque de temps, soit au format de l'exercice. En effet il s'agissait d'un menu déroulant où toutes les phrases dans les différentes langues étaient déployées dans un ordre aléatoire.

Pour illustration :

Agnan



Frçais

Es gordo porque come sin parar y es el mejor amigo de Nicolás.  
È l'ultimo della classe. È un po' maledestro ma è considerato un bravo compagno. È l'unico bambino che ha una televisione a casa sua.  
Só faz besteiras.  
Suo papà poliziotto gli ha donato un fischietto, che gli crea sempre dei problemi quando deve giocare a calcio coi compagni, perché vuole fare sia l'arbitro che il giocatore contemporaneamente.  
C'est le premier de la classe et aussi le chouchou de la maîtresse, nous on ne l'aime pas trop.  
É o querdinho da professora.  
Seu irmãozinho é feio que dói.  
C'est le meilleur copain de Nicolas, il est gros et il aime manger tout le temps.  
Adora distribuir socos.  
Ha un fratellino appena nato e una fantasia molto vasta.  
È o ultimo da classe.  
C'est le dernier de la classe, quand la maîtresse l'interroge il est toujours privé de récré.  
È il primo della classe ed il cocco della maestra, per questo non sta simpatico ai compagni. È l'unico in classe che porta gli occhiali, per cui i compagni non possono picchiarlo.  
Es el primero de la clase y el preferido de la maestra. Es un chivato, pero los demás niños no le pueden pegar tan a menudo como querrian porque lleva gafas.  
Ce qu'il aime le plus c'est jouer aux billes. Il joue très bien et il gagne tout le temps.  
Es muy fuerte y le gusta golpear en la nariz a los demás niños, aunque no deja de ser un buen compañero.  
Su padre es muy rico y le compra todo lo que quiere.  
Seu pai ganha muito dinheiro.  
Il a un papa très riche qui lui achète tout ce qu'il veut. Il adore porter des costumes.  
Es el último de la clase y el único de la pandilla que tiene televisión en su casa.  
Es gordo porque come sin parar y es el mejor amigo de Nicolás.

Frçais

Espagnol

Italien

Figure 9 - Illustration exercice

Quelques étudiants ont indiqué que les lettres étaient trop petites. Il y en a qui ont décidé de sauter plusieurs phrases pour continuer avec l'exercice suivant.

Une autre remarque qui nous semble pertinente est que le pourcentage de phrases correspondant à la fois à la langue et au personnage demandé est similaire dans les deux groupes, à 1% près. Si nous comparons les résultats de cet exercice aux résultats du précédent, nous pouvons dire que les étudiants maîtrisant deux langues romanes ont le même niveau de compréhension d'autres langues romanes que les étudiants qui ne maîtrisent que le français. Ceci sans avoir recours à des aides lexicales, morphologiques ou syntaxiques. Les deux langues romanes connues auraient donc une influence quant à l'identification d'une autre langue romane à l'écrit, mais ne seraient pas un avantage lorsqu'il s'agit d'accéder au sens d'un texte dans ladite langue. S'il n'en tenait qu'aux résultats de notre test, nous pourrions même affirmer que tout répertoire plurilingue développé dès un jeune âge est favorable au développement des stratégies d'intercompréhension.

### 2.2.5. *Identification des structures linguistiques*

Signalons avant tout que la majorité des étudiants n'a pas réalisé cet exercice. En effet, étant donné qu'il s'agissait d'observer les phrases de l'exercice précédent, ceux qui ne l'avaient pas répondu n'avaient pas d'éléments d'analyse. Par ailleurs, le deuxième groupe de quinze enfants qui est passé en salle informatique n'a pas eu le temps d'arriver à cette activité. Ceux qui y sont arrivés ont complété uniquement les phrases pour les langues dans lesquelles ils s'expriment. Pour les autres ils ont fait des inférences en essayant de trouver la phrase juste. Nous croyons que pour cette activité nous n'avons pas suffisamment d'éléments d'analyse pour pouvoir émettre une conclusion.

### 2.2.6. *Compréhension écrite d'un texte multilingue*

Cette activité a été réalisée uniquement par dix élèves, soit par manque de temps, soit parce qu'ils ont considéré l'exercice compliqué. Parmi ces dix élèves il y avait neuf qui appartenaient au groupe maîtrisant deux langues romanes. Rappelons qu'il était question de lire un texte narratif écrit en quatre langues romanes (français, espagnol, portugais et italien) et d'en sortir le résumé. Uniquement six élèves ont donné un résumé conforme au contenu du texte. Nous croyons que le fait de comprendre au moins deux des langues représentées dans le texte ainsi que le fait d'avoir certaines connaissances sur le personnage et son histoire ont été une aide pour leur permettre d'inférer le sens du reste des phrases.

Les élèves qui n'ont pas fait un résumé conforme au texte se sont surtout servi de la langue qu'il comprenaient et du nom propre qui était mentionné dans le texte. Vu que le prénom « Joachim » était répété deux fois, il y en a qui ont induit que le texte parlait de Joachim : « Ce texte parle des copains de Nicolas, plus précisément Joachim. »(E14) ou encore « le père de Joaquim traite très bien sa mère... Joaquim va avoir un petit frère. il pense qu'il vont l'abandonner alors ses amis vont l'aider. [sic] »(E13).

### 2.2.7. *Rédaction collaborative d'un texte multilingue*

Dans cette activité il était question de continuer et terminer le texte narratif de l'exercice précédent. Uniquement la moitié de la classe qui a travaillé en salle informatique en premier lieu a réussi à la conclure. Par ailleurs, quelques soucis se sont fait présents. Tout d'abord, nous n'avons pas pu former les groupes de trois étudiants (au moins un maîtrisant une langue

romane autre que le français). En effet, quelques élèves terminaient plus rapidement que d'autres, et pour des questions de gestion de classe, c'est-à-dire pour éviter qu'ils se dispersent et qu'ils aillent consulter d'autres sites internet, nous étions obligés de les mettre en équipe au fur et à mesure qu'ils terminaient l'activité précédente.

L'autre souci a été d'ordre informatique. L'outil que nous avons prévu pour cette activité était Framapad, un outil de rédaction collaborative accessible en ligne où plusieurs participants peuvent accéder, chacun sur son ordinateur, créer et éditer un même texte en temps réel. Le problème était que le Framapad que nous avons créé préalablement ne chargeait pas dans plusieurs ordinateurs de façon simultanée, à cause du débit de la connexion. Nous avons dû improviser une solution qui n'a pas donné les résultats prévus. Les équipes d'enfants ont dû travailler sur un logiciel de traitement de texte classique. Du fait qu'ils étaient à deux ou trois devant un ordinateur a fait que les négociations sur le contenu se réalisaient systématiquement en français à l'oral, puis les phrases étaient traduites et finalement écrites. L'intercompréhension écrite n'a donc pas été nécessaire.

Voici l'une des productions qui a respecté la contrainte de rédiger un texte multilingue.

Como eu pensava os meus pais abandonaram-me na floresta. Pero habia todo previsto. Eu tinha levado pão que dexei cair durante todo o caminho. Gracias a mis miguas de pan pude encontrar mi camino. Mas eu que eu não sabia é que o meu caminho foi modificado por passaros que comeram o pão. Me he dicho que nunca iba a volver a mi casa. Rezo para una direccion con un arco-iris. ¡Que chance! Eu tinha encontrado uma casa feita em arrebocados. Pero he preferido no entrar. Mais loge encontrei um ponte. Intente atravesarlo pero de pronto salio una trol. Eu tentei fugir mas ouvi o meu despertador. ¡En realidad era solo una pesadilla! (étudiants 7 et 3)

### 2.2.8. *Les impressions sur la séquence*

Tout d'abord, pour le degré de satisfaction de la séquence, qui pouvait aller de 1 à 5, les participants ont attribué une moyenne de 4,3. Sur la question « Est-ce que vous aimeriez refaire une activité de ce type, 10 étudiants ont répondu « oui » et les cinq autres ont répondu « peut-être ». Nous croyons donc que, de manière globale, la séquence a été positive pour eux.

Quant à la question sur ce qu'ils avaient appris de nouveau, sept étudiants ont parlé de l'apprentissage des langues étrangères. « J'ai appris des nouvelles langues » (E3), « J'ai appris des mots en catalan » (E7), « J'ai appris des langues latines » (E1), « Un peu de phrase en d'autres langues [sic] » (E12), « J'ai appris l'italien et le roumain » (E10), « Un peu

d'espagnol et un tout petit peu de portugais » (E11), « Un peu d'italien, espagnol, portugais » (E6) ont été les phrases les avis.

D'autres étudiants ont abordé plus des questions de stratégies, de méthodologie. Par exemple : « Comment comprendre avec une langue que tu a aprise [sic] » (E9), « J'ai appris à comprendre une autre langue à l'oral et à l'écrit » (E8), « J'ai appris la racines des langues [sic] »(E13), « J'ai appris qu'avec notre langue on pouvait en comprendre d'autre(s) »(E5), « J'ai appris que si je sais parler le français, ça sera plus facile pour moi de comprendre d'autres langues latines »(E4).

Un seul étudiant a indiqué avoir appris « un peu plus d'informatique » (E24).

Quant à la consigne « Je note ce qui m'a posé problème », quelques-uns ont noté que rien ne leur avait posé problème, d'autres ont signalé des soucis avec des exercices spécifiques comme « quelques exercices où il fallait trouver la même phrase en différentes langues (E4), « mettre les phrases sur les garçons dans les langues proposé [sic] » (E12) « traduire 'on aime' »(E1) et finalement d'autres ont mentionné des problèmes avec des langues spécifiques : « Le catalan et le roumain »(E7), « l'italien » (E10), « comprendre le portugais »(E5).

Pour l'indication suivante « Je note ce qui m'a fait plaisir ». Les réponses n'ont rien révélé de de particulier : « Tout », « Tout m'a plu » ou « rien de spécial » ont été quelques réponses. Il y en a qui ont indiqué qu'ils ont aimé connaître des langues comme le roumain.

Finalement, pour dire ce qu'ils auraient aimé faire ou apprendre, ils ont en général répondu qu'ils auraient aimé travailler avec des autres langues comme l'anglais ou l'allemand. D'autres ont déclaré qu'ils souhaitaient travailler à l'oral pour écouter plusieurs accents.

Comme nous pouvons remarquer, ils indiquent des aspects assez généraux, aucun détail ni aucune spécificité. Nous nous demandons si ce questionnaire a été répondu de manière réfléchi. Nous croyons qu'il aurait été nécessaire de donner des options, afin de donner quelques pistes de réponses un peu plus précises.

Ces constats se trouvent parmi les réflexions que nous aborderons dans la conclusion.

### 2.2.9. *Le point de vue de l'enseignant*

Pour finir, indiquons les réponses données par l'enseignant au le questionnaire que nous avons élaboré (cf. Annexe 5).

D'abord, il était important de connaître l'importance de la langue française à l'intérieur de la salle, nous souhaitions savoir si les étudiants s'exprimaient toujours en français entre eux. Bien que lors de nos observations nous ayons remarqué que certains enfants s'exprimaient entre eux dans leur langue de section, l'enseignant indique que la communication interne se fait toujours en français.

Pour lui, l'intégration curriculaire de l'intercompréhension serait un avantage dans les sections internationales, notamment pour les élèves qui arrivent de l'étranger et qui rencontrent des soucis de compréhension des consignes ou des textes en français. Le fait de faire le parallèle entre le français et leur langue d'origine pourrait débloquer les obstacles à la compréhension. Dans d'autres mots, l'insertion curriculaire de l'intercompréhension pourrait être un bon complément des cours de FLS. Ceci nous rappelle la didactique intégrée des langues (cf. 1.1.2) mise en place dans divers systèmes scolaires, notamment le suisse.

Pour lui, il serait aussi envisageable d'intégrer des ateliers d'intercompréhension dans des classes non internationales, notamment lorsque les élèves sont issus de communautés non francophones, ceci afin de valoriser leur langue et leur culture. Il laisse de côté les aspects politiques qui pourraient être des obstacles à la mise en place de tels dispositifs, et se limite aux obstacles pédagogiques, notamment une mauvaise maîtrise de la langue maternelle.

# Conclusion

Suite à notre expérience auprès des enfants de CM2 de l'école élémentaire de la CSI, nous pouvons exposer diverses conclusions.

Tout d'abord, nous pouvons dire qu'auprès de notre public la maîtrise d'au moins deux langues romanes a été bénéfique lorsqu'il s'agissait d'identifier l'écriture d'une langue. Cependant, les élèves maîtrisant deux langues romanes n'ont pas eu d'avantage par rapport au reste lorsqu'il était question de comprendre une phrase écrite en langue étrangère, même s'il s'agissait d'une langue romane. Ceci contraste par rapport aux études faites par Berthele et Lambelet qui indiquent que, dans un groupe d'étudiants universitaires plurilingues, « une très bonne maîtrise de deux langues apparentées donne naissance à une sensibilité accrue concernant les correspondances possibles et potentielles entre deux ou plusieurs systèmes apparentés » (Berthele & Lambelet, 2009). Ainsi, auprès de ces enfants la compréhension d'un texte relèverait plus des stratégies de lecture que du répertoire plurilingue individuel.

D'autre part, si par notre séquence nous n'avons pas observé un développement remarquable de la compétence de compréhension, les perceptions des élèves sur la pratique de l'intercompréhension et sur l'apprentissage des langues étrangères ont évolué de manière positive. Nous pouvons voir que de telles pratiques pourraient constituer « un outil éducatif visant à promouvoir le développement des répertoires linguistiques riches de l'enfance » et qu'elles pourraient être incluses « en tant qu'approches initiales à l'apprentissage d'une langue étrangère, ainsi que comme une source de réflexion du phénomène 'langue' » (De Santis & Faone, 2012)<sup>8</sup>

Ainsi le signale aussi l'enseignant du groupe, qui serait favorable à l'inclusion curriculaire de l'intercompréhension notamment dans les sections internationales, ceci afin de « débloquer » certains obstacles linguistiques des étudiants étrangers.

---

<sup>8</sup> Traduction de l'italien faite par nos soins.

## Limites

Outre les réponses à nos questions de recherche, cette mise en pratique nous a permis de déceler les éléments qui font défaut afin d'améliorer la séquence pédagogique. De même, grâce à cette expérience nous pouvons indiquer des points faibles que nous avons pu percevoir quant à la conception de notre méthodologie de recherche.

### *De la séquence pédagogique*

Nous croyons que pour un public de CM2 qui n'a jamais abordé des activités d'intercompréhension, une entrée plus progressive aurait été souhaitable. En effet, même si les enfants savaient en théorie ce qu'était l'intercompréhension, il aurait été nécessaire d'induire le concept par des activités simples avant de réaliser les exercices que nous avons proposés. De même, un travail avec l'oral aurait été davantage motivant pour eux.

Par ailleurs, nous pourrions fournir des phrases en contexte afin que les élèves puissent élargir leur éventail des stratégies de compréhension. Éventuellement nous pourrions aussi prévoir des aides lexicales et grammaticales pour la compréhension.

Quant au format de travail, selon le conseil de l'enseignant titulaire, nous aurions dû proposer des exercices plus courts afin d'éviter surcharge cognitive, car l'activité de compréhension requiert d'un grand effort de concentration.

Concernant l'organisation des activités, nous aurions dû corriger la séquence avec les élèves étape par étape, notamment parce que les réponses d'un exercice étaient nécessaires pour continuer avec le suivant. Cette erreur de gestion du groupe a provoqué un peu de frustration de la part de quelques élèves qui ont dû sauter quelques exercices.

## *De la méthodologie*

Si nous avons obtenu des résultats très intéressants, nous croyons que nous pourrions analyser bien plus d'autres éléments d'un cours d'intercompréhension et enrichir notre recherche si celle-ci s'inscrivait dans la durée.

Par ailleurs, d'autres outils méthodologiques auraient pu être employés pour recueillir des données. Par exemple, nous aurions pu filmer les cours afin d'observer les différentes réactions et stratégies mises en place pendant la réalisation des activités.

Nous aurions aussi pu compléter les résultats de nos tests, les statistiques un peu « froides » avec des entretiens faits aux élèves pour connaître leurs motivations et leurs impressions.

## **Perspectives**

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

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

# Références bibliographiques

- Bennett, F. (2015, 23 Février). *Texte de cadrage pour "Regards croisés sur l'EMILE et l'intercompréhension intégrée"*. Consulté le 20 juin, 2015, sur Les Cahiers du CIRLEP: <http://cirlep.hypotheses.org/608>
- Berthele, R., & Lambelet, A. (2009). Approche empirique de l'intercompréhension : répertoires, processus et résultats. *Lidil*, 39, pp. 151-162. Consulté le 23 juin, 2015 sur <http://lidil.revues.org/2749>.
- Caddéo, S., & Jamet, M.-C. (2013). *L'intercompréhension : une autre approche pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette Français Langue Étrangère.
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Cahiers de l'ACEDLE*, 5(1), pp. 65-90. Consulté le 21 juin, 2015 sur [http://acedle.org/IMG/pdf/Candelier\\_Cah5-1.pdf](http://acedle.org/IMG/pdf/Candelier_Cah5-1.pdf).
- Carrasco Perea, E. (2006). L'intercompréhension romane, véritable projet européen : les dispositifs Galatea et Galanet (CD-Rom et plate-forme collaborative). *La richesse de la diversité : recherches et réflexions dans l'Europe des langues et des cultures. Synergies Europe. Revue du Gerflint numéro 1*, pp. 165-171 Consulté le 21 juin, 2015 sur <http://gerflint.fr/Base/Europe1/Encarnacion.pdf>.
- Castellotti, V. (2007). L'intercompréhension est-elle soluble dans l'éducation plurilingue ? Dans F. Capucho, A. Alves Martins, C. Degache, & M. Tost (Éd.), *Diálogos em Intercompreensão* (pp. 571-584). Lisbonne: Univ. Católica Editora. Consulté le 20 juin, 2015 sur <http://redinter.eu/dialintercom/Post/En/44.pdf>.
- Centre européen pour les langues vivantes. (2012). *Le CARAP: Un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures : compétences et ressources*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Chainstories. (2007). *The project*. Consulté le 21 juin, 2015, sur Chainstories: <http://www.chainstories.eu/index.php?id=16&L=4%2F%2Fassets....cripts%2Fid1.txt%3F%3F%3F%2F%2F%3Fview%3Dpage>

- Cité Scolaire Internationale. (s.d.). *École élémentaire*. Consulté le 22 juin, 2015, sur Cité Scolaire Internationale: <http://www.csilyon.fr/ecole-elementaire/>
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- De Santis, G., & Faone, S. (2012). Leggere in quattro lingue romanze: una proposta d'integrazione di didattica dell'intercomprensione nella scuola primaria. Dans C. Dégage, & S. Garbarino (Éd.), *Actes du colloque IC2012. Intercompréhension : compétences plurielles, corpus, intégration*. Université Grenoble 3 (France): 21-22-23 juin 2012. Consulté le 20 juin, 2015 sur <http://redinter.eu/dialintercom/Post/En/44.pdf>.
- Degache, C., & Melo, S. (2008). Introduction. Un concept aux multiples facettes. *Les Langues Modernes 1/2008, Revue de l'APLV*, pp. 7-14. Consulté le 21 juin, 2015 sur [http://www.galanet.eu/publication/fichiers/Intro\\_LM1-2008\\_Degache\\_Melo.pdf](http://www.galanet.eu/publication/fichiers/Intro_LM1-2008_Degache_Melo.pdf).
- Elodil. (2006). *Historique de l'éveil aux langues et du projet Elodil*. Consulté le 20 juin, 2015, sur Elodil: <http://www.elodil.com/historique.html>
- Escoubas-Benveniste, M.-P. (2013, Décembre). Interaction en intercompréhension : enjeu lexical et métadiscours. *DoRiF n. 4- Quel plurilinguisme pour quel environnement professionnel multilingue? - Quale plurilinguismo per quale ambito lavorativo multilingue?*, pp. Consulté le 15 juin, 2015 sur [http://www.dorif.it/ezone/ezone\\_articles.php?id=149](http://www.dorif.it/ezone/ezone_articles.php?id=149).
- Escudé, P. (2013). Intégrer les langues au coeur des apprentissages. Politique, économie et didactique de l'intercompréhension. *Passages de Paris 8 (2013)*, pp. 42-61. Consulté le 22 juin, 2015 sur [http://www.apebfr.org/passagesdeparis/editione2013/articles/pdf/PP8\\_Dossie3.pdf](http://www.apebfr.org/passagesdeparis/editione2013/articles/pdf/PP8_Dossie3.pdf).
- Escudé, P., & Janin, P. (2010). *Le point sur L'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris: CLE International.
- EuRom. (2012). *Objectifs*. Consulté le 20 juin, 2015, sur EuRom5: <http://www.eurom5.com/p/materiale-fr/Obiettivi>

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

Fonseca, M. (2013). Intercompréhension intégrée : des potentialités d'un support didactique à la réalité de la classe. *Passages de Paris 8 (2013)*, pp. 62-76. Consulté le 25 juin, 2015 sur [http://www.apebfr.org/passagesdeparis/editione2013/articles/pdf/PP8\\_Dossie4.pdf](http://www.apebfr.org/passagesdeparis/editione2013/articles/pdf/PP8_Dossie4.pdf).

Gomes de Souza, R. (2013). *Didática do plurilinguismo: efeitos da intercompreensão de línguas românicas na compreensão de textos escritos em português (thèse de doctorat)*. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Consulté le 22 juin, 2015 sur [http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/123456789/16388/1/RudsonEGS\\_TESE.pdf](http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/123456789/16388/1/RudsonEGS_TESE.pdf).

Institut National de Recherche Pédagogique. (2007). *Approches interculturelles en éducation. Etude comparative internationale*. Lyon: INRP. Consulté le 21 juin, 2015 sur [http://ife.ens-lyon.fr/vst/DS-Veille/dossier\\_interculturel.pdf](http://ife.ens-lyon.fr/vst/DS-Veille/dossier_interculturel.pdf).

Miriadi. (2015). *Projets*. Consulté le 20 juin, 2015, sur Miriadi: <http://miriadi.net/elgg/miriadi/projects>

Troncy, C. (2014). Le champ des approches plurielles en construction : dessin d'un parcours et d'un univers didactiques. Dans C. Troncy (Dir), *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier* (pp. 21-45). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Union Latine. (s.d.). *Itinéraires romans*. Consulté le 22 juin, 2015, sur Union Latine: [http://www.unilat.org/DPEL/Intercomprehesion/Itineraires\\_romans/fr](http://www.unilat.org/DPEL/Intercomprehesion/Itineraires_romans/fr)

# Annexes

Annexe 1 : Biographie langagière à remplir

Annexe 2 : Questionnaire initial

Annexe 3 : Résumé de la séquence

Annexe 4 : Questionnaire final

Annexe 5 : Guide d'entretien pour l'enseignant

Annexe 6 : Activité 2

Annexe 7 : Activité 3

Annexe 8 : Activité 4

Annexe 9 : Activité 5

Annexe 10 : Activité 6

Annexe 11 : Activité 7

Annexe 12 : Séquence d'intercompréhension réalisée en parallèle

Annexe 13 : Recueil des données des biographies langagières

# Annexe 1

## Ma biographie langagière

J'ai la/les nationalité(s) suivante(s) : .....

**Je note ici toutes les langues que j'ai l'occasion d'entendre :**

Dans ma famille : .....

Dans mon quartier : .....

A l'école : .....

En vacances : .....

A la télé : .....

Au cinéma : .....

Sur un DVD : .....

**Je note ici toutes les langues que j'ai l'occasion de lire :**

Dans des livres et BD's : .....

Dans des magazines et journaux : .....

Sur Internet : .....

**J'utilise la ou les langues suivantes pour m'exprimer :**

Avec ma famille : .....

Avec mes amis : .....

Avec mon professeur : .....

**Comprendre ces langues est (cochez la case qui vous convient le plus) :**

	Très facile	Plutôt facile	Plutôt difficile	Très difficile
Espagnol				
Portugais				
Italien				
Catalan				
Roumain				
Français				

**J'ai appris ou j'apprends les langues suivantes :**

Langue	Je l'ai apprise à (l'école, dans un institut, lors d'un voyage...)

**J'aimerais apprendre la ou les langues suivantes parce que :**

Langue	Raison

Format inspiré du modèle présenté dans le Portfolio européen des langues  
[http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/elp\\_biography\\_FR.asp](http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/elp_biography_FR.asp)

## Annexe 2

	Pas du tout d'accord	Pas trop d'accord	Assez d'accord	Tout à fait d'accord
Comprendre une langue étrangère est difficile.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le français me permet de communiquer uniquement avec des personnes qui parlent français.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ma langue maternelle peut m'aider à comprendre d'autres langues.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Si je comprends une langue mais que je ne la parle pas, ça ne sert à rien.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Envier

*Nunca envíes contraseñas a través de Formularios de Google.*

<http://elementos-tice.blogspot.fr/2015/06/seance-cm2.html>

# Annexe 3

Date : 15 et 16 juin 2015	Temps prévu : 2h/groupe de 15 élèves	Situation n°	
---------------------------	--------------------------------------	--------------	--

<b>Objectifs visés :</b> - Développer la compétence plurilingue - Valoriser le répertoire langagier de chacun - Développer des stratégies de compréhension des langues romanes - Rédiger un texte narratif collaboratif plurilingue	<b>Compétences :</b> - Compréhension de phrases simples écrites dans quatre langues romanes (français inclus) - Interaction à l'écrit avec un locuteur s'exprimant dans une autre langue romane - Utilisation de formulaires en ligne - Rédaction collaborative à l'aide d'un outil informatique (Pad)
---	--

<b>Dispositif &amp; matériel :</b> - Travail en salle informatique : un étudiant par poste - Division de la classe en deux, au vu du nombre limité de postes (15) - Fiche de base : <a href="http://elementos-tice.blogspot.fr/2015/06/seance-cm2.html">http://elementos-tice.blogspot.fr/2015/06/seance-cm2.html</a>	<b>Activités :</b> <table border="0"> <tr> <td style="text-align: center;"><i>Stagiaire</i></td> <td style="text-align: center;"><i>Elèves</i></td> </tr> <tr> <td>- Donner les indications</td> <td>- Répondre aux questionnaires en ligne</td> </tr> <tr> <td>- Assister les élèves en cas de soucis d'ordre informatique</td> <td>- Compléter les exercices en ligne</td> </tr> <tr> <td>- Faire le bilan avec les élèves après chacune des étapes</td> <td>- Rédiger le texte collaboratif plurilingue</td> </tr> </table>	<i>Stagiaire</i>	<i>Elèves</i>	- Donner les indications	- Répondre aux questionnaires en ligne	- Assister les élèves en cas de soucis d'ordre informatique	- Compléter les exercices en ligne	- Faire le bilan avec les élèves après chacune des étapes	- Rédiger le texte collaboratif plurilingue
<i>Stagiaire</i>	<i>Elèves</i>								
- Donner les indications	- Répondre aux questionnaires en ligne								
- Assister les élèves en cas de soucis d'ordre informatique	- Compléter les exercices en ligne								
- Faire le bilan avec les élèves après chacune des étapes	- Rédiger le texte collaboratif plurilingue								

Démarche / Phases	Activité de l'enseignant	Regroupement	Activité des élèves	Critères de réussite
1 - Consignes	Consigne « Ouvrez le site <a href="http://elementos-tice.blogspot.fr/2015/06/seance-cm2.html">http://elementos-tice.blogspot.fr/2015/06/seance-cm2.html</a> (noté sur le tableau) ».	Collectif 3 min	Les élèves écoutent les consignes.	Les élèves accèdent au site.
2 - Emergence des représentations sur les langues romanes	Consigne « Remplissez le premier formulaire ».	Individuel 5 min	Les élèves remplissent le formulaire.	
3 - Emergence des représentations sur le thème de la séance	Question « Observez cette image. Qu'est-ce que c'est ? Est-ce que vous connaissez ? Est-ce que votre salle de classe ressemble à ça ».	Collectif 10 min	Les élèves doivent observer les images et répondre à l'oral en levant la main.	Plusieurs élèves répondent.
4 - Introduction au thème de la séance	Consigne « Imaginez maintenant une courte présentation du Petit Nicolas (où il habite, qui sont ses parents, qui sont ses copains...) l'un d'entre vous la dira à toute la classe ».	Par groupes de 3 10 min	Les élèves travaillent par groupes de 3.	Un élève par groupe raconte sa présentation à la classe.
5 - Ecoute de phrases dans 6 langues romanes et comparaison à l'écrit	- Consigne « Lisez ces phrases et écoutez leur transcription à l'oral. Est-ce que vous les reconnaissez ? ». - Réflexion métalinguistique une fois qu'ils ont fait l'exercice « Comment avez-vous reconnu ces langues ? ».	Individuel / collectif 10 min	- Les élèves écoutent et complètent les exercices correspondants. - Ils répondent à la question de façon individuelle en levant la main.	

<b>6 - Identification des langues à l'écrit</b>	- Consigne « Continuez maintenant avec l'exercice 3, vous devez faire en sorte que chaque personnage soit présenté dans les quatre langues. Attention, les phrases ne sont pas traduites de manière exacte, il faut bien les identifier. » - Pendant que les élèves travaillent, la stagiaire parcourt les postes pour orienter les élèves qui n'auraient pas compris une consigne ou qui seraient « bloqués ».	Individuel 20 min	Les élèves complètent l'exercice 3 du formulaire.	
<b>7 - Identification de structures linguistiques dans 4 langues</b>	- Consigne « Par rapport aux phrases que vous avez sélectionnées dans l'exercice 3, relevez les expressions pour dire qu'on aime ou qu'on n'aime pas dans les quatre langues » - Pendant que les élèves travaillent, la stagiaire parcourt les postes pour résoudre des doutes.	Individuel 10 min	Les élèves notent dans le formulaire les phrases qu'ils ont identifiées.	Les élèves passent à la page suivante.
<b>8 - Lecture d'un texte multilingue</b>	Consigne « Maintenant vous allez lire un texte qui est écrit dans plusieurs langues. Essayez de les identifier et de comprendre le sens global. Résumez-le ensuite dans deux lignes ».	Individuel 15 min	Les élèves lisent et rédigent.	Les élèves cliquent sur « envoyer ».
<b>9 - Ecriture collaborative</b>	Consigne « Vous vous rappelez du texte que vous venez de lire, vous avez remarqué qu'il n'est pas complet. Ouvrez le Pad qui correspond à votre équipe et rédigez la suite de l'histoire dans deux ou trois langues ».	Par groupes de 2 ou 3 30 min	Les élèves travaillent sur le Pad de manière simultanée.	Les élèves rédigent un texte collaboratif dans 2 ou 3 langues.
<b>10 - Impressions sur la séance</b>	Consigne « Pour finir, vous allez remplir un petit formulaire sur la séance ».	Individuel 5 min	Les élèves remplissent le formulaire.	Le formulaire en ligne est envoyé.

**Bilan de séance :**

- Des problèmes techniques ont surgi : Le son des ordinateurs était très bas et les Pads ne se synchronisaient pas (l'écriture n'était donc pas simultanée). Les élèves n'ont pas pu entendre les sons dans différentes langues. Nous avons tenté de pallier au manque des Pads en rédigeant sur Word, même si les échanges entre les élèves n'ont pas été ceux que nous aurions souhaité (les échanges ne se faisaient pas spontanément dans les différentes langues par écrit, mais plutôt à l'oral en français et puis il y avait traduction et écriture).
- Le fait que les exercices étaient écrits sur le site a provoqué que les élèves ne s'arrêtent pas à la fin de chaque étape et continuent sans forcément écouter le bilan de l'étape. Une consigne serait à prévoir dès le début.
- N'ayant pas prévu les problèmes techniques ainsi que le temps de mise en place au début de la séance, nous avons mis plus de temps que prévu (3h au lieu de 4h) avec la première moitié du groupe. Nous n'avons donc pas pu finir l'ensemble des activités avec la deuxième moitié du groupe.
- Les résultats des exercices et des productions n'ont pas encore été analysés mais ils semblent satisfaisants et intéressants.

# Annexe 4

## Les langues étrangères (final)

\*Obligatorio

Nom \*

Prénom \*

	Pas du tout d'accord	Pas trop d'accord	Assez d'accord	Tout à fait d'accord
Comprendre une langue étrangère est difficile.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le français me permet de communiquer uniquement avec des personnes qui parlent français.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ma langue maternelle peut m'aider à comprendre d'autres langues.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Si je comprends une langue mais que je ne la parle pas, ça ne sert à rien.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### Je comprends ces langues

	Pas du tout	Un peu	Bien	Très bien
Espagnol	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Catalan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Portugais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Italien	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Roumain	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Français	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Degré de satisfaction de la séance d'intercompréhension. \***

1 2 3 4 5

Pas du tout satisfait      Très satisfait

**Je note ce que j'ai appris de nouveau pendant cette séance. \***

**Je note ce qui m'a posé problème pendant cette séance. \***

**Je note ce qui m'a fait plaisir. \***

**Je note ce que j'aurais aimé faire/apprendre. \***

(Par exemple : travailler plus à l'oral, travailler avec d'autres langues, lire plus, écrire plus...)

**Est-ce que vous aimeriez refaire une activité de ce type ? \***

- Oui
- Non
- Peut-être

## Annexe 5

Présentation (nom, enseignant depuis combien de temps, expérience avec les langues étrangères)

Est-ce que dans votre classe les étudiants échangent spontanément en français ?

Quels sont vos premières impressions suite à la séquence d'intercompréhension qu'ont réalisée les élèves ?

Vous voyez un intérêt de l'intégration de l'intercompréhension dans les classes internationales comme la vôtre ? Et dans l'enseignement primaire en général (classes non internationales) ? (Quels seraient les obstacles pour une éventuelle intégration dans le système scolaire ?)

## Annexe 6

1. Observez cette image. Qu'est-ce que c'est ? Qu'est-ce que ça évoque pour vous ? Qu'est-ce qui est différent par rapport à votre salle de classe ?



2. Voici Nicolas :



Par groupe de trois imaginez une petite présentation de Nicolas. L'un des trois la racontera à la classe.

## Annexe 7

1. Nicolas a une bande de copains. Lisez et écoutez la présentation de chacun d'entre eux.

a. Geoffroy are un tată foarte bogat care îi cumpără tot ceea ce vrea. El adoră să poarte costume.



b. Agnan és el millor de la classe i el preferit de la mestra, però nosaltres no ens l'estimem gaire.



c. Rufus tiene un uniforme de policía y un silbato. Cuando jugamos le gusta ser el policía.



**d. Clotaire est le dernier de la classe, quand la maîtresse l'interroge il est toujours privé de récré.**



**e. Eudes aime bien se battre. Il est très fort.**



**f. Alceste è il mio migliore amico, è un po' grasso e gli piace mangiare in continuazione.**



**g. Do que Joaquim gosta mais é jogar berlinde. Ele joga muito bem e ganha sempre.**



Adresse du formulaire : [https://docs.google.com/forms/d/1si-AP06LyxRZcz02uOuhXhnPgcNVQCZ5qQfGjeJr6SU/viewform?usp=send\\_form](https://docs.google.com/forms/d/1si-AP06LyxRZcz02uOuhXhnPgcNVQCZ5qQfGjeJr6SU/viewform?usp=send_form)

## Annexe 8

2. Voici la bande de copains de Nicolas. Sélectionnez la phrase de présentation de chacun d'entre eux. Travaillez d'abord de façon individuelle, puis comparez vos réponses avec celles de votre voisin.

Si besoin, réécoutez la prononciation de chaque phrase dans l'exercice précédent.



Clotaire est le dernier de la classe, quand la maîtresse l'interroge il est toujours privé de récré.  
Geoffroy a un tatà foarte bogat care îi cumpără tot ceea ce vrea. El adoră să poarte costume.  
Rufus tiene un uniforme de policia y un silbato. Cuando jugamos le gusta ser el policia.  
Do que Joaquim gosta mais é jogar berinde. Ele joga muito bem e ganha sempre.  
Eudes aime bien se battre. Il est très fort.  
Alceste è il mio migliore amico, è un po' grasso e gli piace mangiare in continuazione.  
Agnan és el millor de la classe i el preferit de la mestra, però nosaltres no ens l'estimem gaire.



Sélectionnez la langue dans laquelle est écrite chaque phrase.

	Espagnol	Italien	Portugais	Catalan	Roumain	Français
Alceste è il mio migliore amico, è un po' grasso e gli piace mangiare in continuazione.	<input type="radio"/>					
Clotaire est le dernier de la classe, quand la maîtresse l'interroge il est toujours privé de récré.	<input type="radio"/>					
Geoffroy are un tată foarte bogat care îi cumpără tot ceea ce vrea. El adoră să poarte costume.	<input type="radio"/>					
Rufus tiene un uniforme de policía y un silbato. Cuando jugamos le gusta ser el policía.	<input type="radio"/>					
Eudes aime bien se battre. Il est très fort.	<input type="radio"/>					
Do que Joaquim gosta mais é jogar berlinde. Ele joga muito bem e ganha sempre.	<input type="radio"/>					
Agnan és el millor de la classe i el preferit de la mestra, però nosaltres no ens l'estimem gaire.	<input type="radio"/>					

Comment avez-vous reconnu ces langues ?

# Annexe 9

## Agnan



### Français

Es gordo porque come sin parar y es el mejor amigo de Nicolás. ▼

È l'ultimo della classe. È un po' maldestro ma è considerato un bravo compagno. È l'unico bambino che ha una televisione a casa sua.

Só faz besteiras.

Suo papà poliziotto gli ha donato un fischietto, che gli crea sempre dei problemi quando deve giocare a calcio coi compagni, perché vuole fare sia l'arbitro che il giocatore contemporaneamente.

C'est le premier de la classe et aussi le chouchou de la maîtresse, nous on ne l'aime pas trop.

È o querido da professora.

Seu irmãozinho é feio que dói.

C'est le meilleur copain de Nicolas, il est gros et il aime manger tout le temps.

Adora distribuir socos.

Ha un fratellino appena nato e una fantasia molto vasta.

È o ultimo da classe.

C'est le dernier de la classe, quand la maîtresse l'interroge il est toujours privé de récré.

È il primo della classe ed il cocco della maestra, per questo non sta simpatico ai compagni. È l'unico in classe che porta gli occhiali, per cui i compagni non possono picchiarlo.

Es el primero de la clase y el preferido de la maestra. Es un chivato, pero los demás niños no le pueden pegar tan a menudo como querían porque lleva gafas.

Ce qu'il aime le plus c'est jouer aux billes. Il joue très bien et il gagne tout le temps.

Es muy fuerte y le gusta golpear en la nariz a los demás niños, aunque no deja de ser un buen compañero.

Su padre es muy rico y le compra todo lo que quiere.

Seu pai ganha muito dinheiro.

Il a un papa très riche qui lui achète tout ce qu'il veut. Il adore porter des costumes.

Es el último de la clase y el único de la pandilla que tiene televisión en su casa.

Es gordo porque come sin parar y es el mejor amigo de Nicolás. ▼

### Français

▼

### Espagnol

▼

### Italian

▼

## Annexe 10

4. Observez les phrases de l'exercice 3, Comment est-ce qu'on parle de quelque chose qu'on aime ? Et de ce qu'on aime pas ? Notez des exemples.

On aime :)

Français

Espagnol

Italien

Portugais

On n'aime pas :(

Français

Espagnol

Italien

Portugais

# Annexe 11

## Les copains de Nicolas

### 5. Lisez le texte suivant.

Me llamo Nicolás. Me encanta mi vida. Tengo unos padres geniales y una pandilla de amigos súper, no quiero que nada cambie.

Un giorno, a scuola, la maestra ha chiesto di raccontare la storia di Pollicino. Lo stesso giorno, Joachim ha scoperto che aveva appena avuto un fratellino. Se dio cuenta que su papá empezó a tratar muy bien a su mamá. Em seguida, Joachim nunca mais voltou para a escola. Então, quando meu pai ficou muito gentil com a minha mãe, eu soube imediatamente que estava acontecendo a mesma coisa: vou ter um irmão e meus pais vão me abandonar na floresta, como o Polegarzinho !

Comme je ne veux pas qu'ils m'abandonnent, j'ai mis au point un plan avec mes copains : d'abord nous allons...

#### Résumez ce texte en deux lignes.

Vous pouvez écrire en français ou dans votre langue de section, comme vous préférez.

# Annexe 12

Séquence élaborée et mise en place par Fernanda Mesquita Dos Anjos

16 juin 2015		Situation n°	
--------------	--	--------------	--

<p><b>Objectifs visés :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Spécifiques</b> : Découverte et première approche d'une démarche d'Intercompréhension des langues romanes.</li> <li>- <b>Généraux</b> :             <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Valoriser le plurilinguisme des élèves ;</li> <li>✓ Mettre en œuvre des mécanismes utiles pour l'intercompréhension et la compréhension en général dans une langue étrangère.</li> </ul> </li> </ul>	<p><b>Matériel :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- PPT → Introduction à l'intercompréhension</li> <li>- Ficher audio « <i>Let it go</i> » (musique thème du film Disney - Frozen) en portugais, italien, espagnol catalan et roumain.</li> <li>- Exercices en groupe (papier + ordinateur) et mise en commun sur TBI</li> </ul>
---	--

<p><b>Dispositif &amp; matériel :</b></p> <p><b>Phase 1</b> → présentation faite à l'aide d'un PPT + tableau construit ensemble qui illustre le principe et la méthode de l'intercompréhension. (15 min.)</p> <p><b>Phase 2</b> → reconstruction du refrain de la chanson « <i>Let it go</i> » - Frozen, dans cinq langues romaines. (30 min)</p> <p><b>Phase 3</b> → construction d'exercices d'appariement par les groupes sur les ordinateurs portables. Échange des exercices préparés. (30 min)</p> <p><b>Phase 4</b> → remontée collective de l'exercice et bilan de séance avec la classe. (15 min.)</p>	<table border="1"> <thead> <tr> <th style="text-align: center;">Maître</th> <th style="text-align: center;">Elèves</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><b>Phase 1</b> → présentation et explication à l'ensemble de la classe de façon active, en posant des questions.</td> <td><b>Phase 1</b> → écoute + participation.</td> </tr> <tr> <td><b>Phase 2</b> → guider l'activité et selon les modalités définies coordonner l'aide au groupe se besoin.</td> <td><b>Phase 2</b> → travail en groupe, puis mise en commun sur le TBI (les élèves des sections des langues concernées font « d'arbitre »).</td> </tr> <tr> <td><b>Phase 3</b> → donner les consignes, suivre de l'élaboration des exercices et faire tourner les ordinateurs en restant à disposition des élèves.</td> <td><b>Phase 3</b> → élaboration en groupe d'exercice dans une langue romaine connu du groupe puis échange d'exercices entre les groupes.</td> </tr> <tr> <td><b>Phase 4</b> → suivre le remplissage collectif du tableau. Bilan de la séance avec les élèves.</td> <td><b>Phase 4</b> → participation à tour de rôle.</td> </tr> </tbody> </table>	Maître	Elèves	<b>Phase 1</b> → présentation et explication à l'ensemble de la classe de façon active, en posant des questions.	<b>Phase 1</b> → écoute + participation.	<b>Phase 2</b> → guider l'activité et selon les modalités définies coordonner l'aide au groupe se besoin.	<b>Phase 2</b> → travail en groupe, puis mise en commun sur le TBI (les élèves des sections des langues concernées font « d'arbitre »).	<b>Phase 3</b> → donner les consignes, suivre de l'élaboration des exercices et faire tourner les ordinateurs en restant à disposition des élèves.	<b>Phase 3</b> → élaboration en groupe d'exercice dans une langue romaine connu du groupe puis échange d'exercices entre les groupes.	<b>Phase 4</b> → suivre le remplissage collectif du tableau. Bilan de la séance avec les élèves.	<b>Phase 4</b> → participation à tour de rôle.
Maître	Elèves										
<b>Phase 1</b> → présentation et explication à l'ensemble de la classe de façon active, en posant des questions.	<b>Phase 1</b> → écoute + participation.										
<b>Phase 2</b> → guider l'activité et selon les modalités définies coordonner l'aide au groupe se besoin.	<b>Phase 2</b> → travail en groupe, puis mise en commun sur le TBI (les élèves des sections des langues concernées font « d'arbitre »).										
<b>Phase 3</b> → donner les consignes, suivre de l'élaboration des exercices et faire tourner les ordinateurs en restant à disposition des élèves.	<b>Phase 3</b> → élaboration en groupe d'exercice dans une langue romaine connu du groupe puis échange d'exercices entre les groupes.										
<b>Phase 4</b> → suivre le remplissage collectif du tableau. Bilan de la séance avec les élèves.	<b>Phase 4</b> → participation à tour de rôle.										

## Déroulement & consignes :

### **Phase 1 :**

- Présentations, introduction à l'intercompréhension en interrogeant les élèves par rapport aux langues qu'ils parlent en leur posant la question si cela leur est déjà arrivé de parler avec quelqu'un dans une langue que la personne ne parle pas forcément mais qu'elle est capable de comprendre et vice-versa.
- Introduction de la notion d'intercompréhension des langues romanes à l'aide d'un PPT.
- « jeu » rapide (sur le TBI) – demander aux élèves un mot en roumain, portugais, etc et aux autres de trouver leur correspondant en français.  
Pendant le jeu illustrer les « techniques » utilisées pour l'intercompréhension.

### **Phase 2 :**

**Consigne :** « Maintenant on va faire un test pour voir si vous avez bien compris comment cela fonctionne.

Vous allez recevoir une enveloppe par groupe, dans ces enveloppes il y a le refrain d'une chanson dans une langue que vous ne connaissez pas. Alors, d'abord je veux que vous essayiez de découvrir quel est la chanson, mais ne le dite pas très fort puisque vous travaillez tous sur la même chanson, vous avez 3min.

Ensuite comme vous avez vu les mots sont en désordre, mais puisque vous connaissez la chanson vous allez essayer de les remettre dans l'ordre, si c'est trop dur, vous avez 3 joker :

- Ecouter le refrain
- Avoir les paroles dans une autre langue
- Demander 1x l'aide d'un camarade qui parle cette langue.

Je veux un secrétaire par groupe qui prendra note de ce qui vous a posé le plus de problème, et vous nous direz après. »

Lorsque tous les groupes auront fini (20min max.).

**Consigne :** « Un représentant de chaque groupe viendra mettre en ordre votre refrain sur le TBI, ceux qui parlent cette langue vous allez vérifier que la mise en place des mots soit logique et ensuite on vérifiera à l'aide de l'enregistrement. »

- Faire passer tous les groupes. Et faire remonter ce que les a posé le plus de problème.

### **Phase 3 :**

**Consigne :** « Maintenant, puisque dans chaque groupe vous avez des experts d'une de ces langues, vous allez à votre tour préparer des exercices pour vos camarades. Sur chaque ordi vous allez trouver un PPT commencé, sur lequel je veux que vous mettez pour le premier exercice, les mots dans des zones de texte séparés pour que vos camarades puissent trouver le mot qui correspond au dessin, est-ce que c'est claire ? (montrer un exemple en français). Et pour le deuxième c'est à vous d'imaginer les mots, vous le mettez à droite en français et ensuite comme pour le premier exercice en dehors du tableau dans la langue de travail de votre groupe.

Vous avez entre 8 / max 10 min pour le préparer. »

- Une fois les exercices préparés faire tourner les ordinateurs dans les groupes (enregistré une version du travail du groupe sur le bureau), en fonction du temps 1 ou 2 fois.

### **Phase 4 :**

- Mettre le premier exercice sur le TBI, compléter le tableau avec les contributions des groupes. Vérification de la part des élèves qui ont préparé l'activité.
- Bilan de la séance avec la classe.

## Bilan de séance :

Participation des élèves ainsi que les notes prises au cours des différents étapes sur les principales difficultés rencontrées et comment ils ont dépassé ses difficultés.

# Annexe 13

		Section	Nationalité 1	Nationalité 2	Langues entendues/lues										
E1	GA	ESP	Espagnole		Français	espagnol	arabe								
E3	GA	ESP	Espagnole		Français	espagnol	portugais	italien	allemand	anglais	polonais	russe	japonais	chinois	
E7	GA	PORT	Française	Portugais	Français	espagnol	portugais	italien	allemand	anglais	japonais	chinois			
E10	GA	ESP	Française		Français	espagnol	portugais	italien	allemand	anglais	polonais	arabe	japonais	chinois	alsacien
E11	GA	ITA	Italienne		Français	espagnol		italien	allemand	anglais	polonais	arabe	japonais	chinois	
E13	GA	ESP	Française	Espagnole	Français	espagnol	portugais	italien	allemand	anglais	polonais	japonais	chinois	breton	
E14	GA	PORT	Française	Bresilienne	Français	espagnol	portugais	italien	allemand	anglais	polonais	japonais	chinois		
E19	GB	ITA	Italienne		Français	italien	roumain	anglais	arabe	japonais	chinois				
E20	GB	ESP	Espagnole		Français	espagnol	portugais	italien	allemand	anglais	polonais	arabe	japonais	chinois	
E24	GB	ESP	Française	Espagnole	Français	espagnol	anglais								
E25	GB	ITA	Française	Italienne	Français	espagnol	portugais	italien	anglais	polonais	arabe	japonais	chinois	polinésien	
E22	GB	ALL	Roumaine		Français	portugais	italien	roumain	allemand	anglais	japonais	chinois			
E2	GA	ANG	Française		Français	espagnol	portugais	allemand	anglais	polonais	japonais	chinois			
E4	GA	ANG	Française		Français	espagnol	portugais	italien	allemand	anglais	polonais	japonais	chinois	amharique	
E5	GA	POL	Française	Polonaise	Français	espagnol	portugais	italien	anglais	polonais	japonais	chinois			
E6		ALL	Allemande		Français	espagnol	portugais	allemand	anglais	polonais	japonais	chinois	norvégien		
E8	GA	POL	Française	Polonaise	Français	espagnol	portugais	italien	allemand	anglais	polonais	russe	arabe	japonais	chinois
E9	GA	ANG	Américaine		Français	espagnol	italien	allemand	anglais	coréen					
E12	GA	POL	Française	Polonaise	Français	espagnol	portugais	italien	anglais	polonais	japonais	chinois			
E15	GB	ANG	Française		Français	espagnol	portugais	italien	allemand	anglais	polonais	japonais	chinois		
E16	GB	ANG	Française	Hollandais	Français	espagnol	portugais	italien	allemand	anglais	polonais	japonais	chinois		
E17	GB	ANG	Américaine	Française	Français	espagnol	portugais	italien	allemand	anglais	polonais	japonais	chinois		
E18	GB	ALL	Française	Allemande	Français	espagnol	italien	allemand	anglais	arabe	japonais	chinois			
E21	GB	ANG	Britannique		Français	espagnol	italien	anglais							
E23	GB	JAP	Française	Japonaise	Français	espagnol	portugais	italien	allemand	anglais	japonais	chinois			

		Section	Nationalité 1	Nationalité 2	Langues d'expression					Aimerais apprendre				
E1	GA	ESP	Espagnole		Français	espagnol	arabe				anglais			
E3	GA	ESP	Espagnole		Français	espagnol					anglais			
E7	GA	PORT	Française	Portugais	Français	portugais					allemand	anglais		
E10	GA	ESP	Française		Français	espagnol					allemand	anglais	arabe	chinois
E11	GA	ITA	Italienne		Français	italien					espagnol	allemand	latin	anglais
E13	GA	ESP	Française	Espagnole	Français	espagnol					anglais	italien	japonais	
E14	GA	PORT	Française	Bresilienne	Français	portugais					allemand	anglais		
E19	GB	ITA	Italienne		Français	italien					anglais	arabe	chinois	
E20	GB	ESP	Espagnole		Français	espagnol					anglais	italien	chinois	
E24	GB	ESP	Française	Espagnole	Français	espagnol					allemand	latin	anglais	
E25	GB	ITA	Française	Italienne	Français	italien					espagnol	anglais	portugais	
E22	GB	ALL	Roumaine		Français	roumain	allemand				espagnol	anglais	italien	
E2	GA	ANG	Française		Français	anglais					espagnol	chinois		
E4	GA	ANG	Française		Français	anglais					espagnol	latin	chinois	
E5	GA	POL	Française	Polonaise	Français	anglais	polonais				anglais			
E6		ALL	Allemande		Français	allemand					anglais	norvégien		
E8	GA	POL	Française	Polonaise	Français	allemand	anglais	polonais	russe		espagnol	allemand	latin	
E9	GA	ANG	Américaine		Français	anglais					espagnol	italien	chinois	
E12	GA	POL	Française	Polonaise	Français	polonais					allemand	anglais		
E15	GB	ANG	Française		Français	anglais					espagnol	italien		
E16	GB	ANG	Française	Hollandais	Français	anglais					espagnol	italien		
E17	GB	ANG	Américaine	Française	Français	anglais					espagnol	allemand	italien	
E18	GB	ALL	Française	Allemande	Français	allemand	anglais				espagnol	anglais	italien	arabe
E21	GB	ANG	Britannique		Français	anglais					espagnol	italien	chinois	
E23	GB	JAP	Française	Japonaise	Français	japonais					espagnol	anglais		