



HAL
open science

L'intercompréhension en langues romanes en milieu scolaire : recherche-action sur l'insertion curriculaire de cette discipline au lycée Europole- Grenoble

Marion Collet

► **To cite this version:**

Marion Collet. L'intercompréhension en langues romanes en milieu scolaire : recherche-action sur l'insertion curriculaire de cette discipline au lycée Europole- Grenoble. Linguistique. 2011. dumas-00611597

HAL Id: dumas-00611597

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00611597v1>

Submitted on 26 Jul 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



L'intercompréhension en langues romanes en
milieu scolaire :
recherche-action sur l'insertion curriculaire de
cette discipline au lycée Europole- Grenoble.

Collet Marion

UFR Sciences du langage

Mémoire de master 2 recherche - 30 crédits ECTS -

Spécialité: Didactique des langues et ingénierie pédagogique multimédia

Sous la direction de M. Christian Degache

Année universitaire 2010-2011

MOTS-CLES : Didactique des langues, intercompréhension, langues romanes, espagnol, insertion curriculaire, enseignement secondaire, lycée.

RESUME:

Ce mémoire de recherche porte sur l'insertion d'une approche plurilingue dans l'enseignement secondaire en France. Il s'agit, grâce à une recherche action, de proposer des pistes d'intégration de l'intercompréhension en lycée. L'expérience mise en place pour cette recherche a consisté à introduire l'intercompréhension en langues romanes en classe de première générale, au sein d'un cours d'espagnol LV2.

Mon travail se présente en trois parties : tout d'abord, l'analyse du terrain et des conditions d'insertion de l'intercompréhension en milieu scolaire en prenant en compte les contraintes liées au curriculum scolaire. Puis, dans un second temps, la recherche se poursuit par la description et l'analyse de l'insertion de l'intercompréhension sur le terrain et enfin, nous concluons sur les résultats et une proposition d'insertion curriculaire de l'intercompréhension.

RESUMEN:

Este trabajo de investigación se centra en la integración de un enfoque plurilingüe en la enseñanza secundaria en Francia. Se trata de proponer formas para integrar la intercomprensión en la escuela secundaria a través de una investigación-acción. El experimento consiste en introducir la intercomprensión en lenguas romances en clase de primer año de bachillerato, en un curso de español como lengua extranjera segunda.

Mi trabajo consta de tres partes: en primer lugar, el análisis del terreno y de las condiciones de integración en las escuelas, teniendo en cuenta las limitaciones de los programas escolares. Luego, en un segundo paso, la búsqueda continúa con una descripción y análisis de la inserción de la intercomprensión en el terreno y, en tercera parte, concluimos con los resultados y con una propuesta de inserción curricular de la intercomprensión.

Remerciements

En préambule à ce mémoire, je souhaitais adresser mes sincères remerciements aux personnes qui m'ont apporté leur aide et qui ont contribué à l'élaboration de ce travail.

Je tiens à remercier M. Christian Degache, mon directeur de mémoire, pour son aide, pour le temps qu'il a bien voulu me consacrer tout au long de l'année et pour ses conseils qui ont su orienter mes actions et la structure de mon travail.

Mes remerciements s'adressent également à Mme Metral, enseignante d'espagnol au Lycée Europole, qui m'a consacré une heure de son temps de classe chaque semaine durant une période de trois mois pour expérimenter mon projet en intercompréhension ainsi que pour l'aide qu'elle m'a apportée au cours des séances.

Je tiens aussi à exprimer ma gratitude aux élèves de la classe de première que j'ai pu observer pour leur collaboration et leur travail.

Sommaire

Introduction	6
I. L'intercompréhension en langues romanes	11
1.1) Qu'est ce que l'intercompréhension en langues romanes ?.....	11
1.1.1) Définition de l'intercompréhension	12
1.1.2) Les langues et pays.....	13
1.1.3) La parenté linguistique	16
1.2) La didactique de l'intercompréhension	17
1.2.1) Les enjeux politiques, culturels et linguistiques	17
1.2.2) Les questions d'insertion curriculaire.....	19
1.2.3) Projets menés en Intercompréhension.....	20
1.2.4) Les principales caractéristiques de l'enseignement/ apprentissage de l'intercompréhension.....	22
1.2.5) Les compétences et descripteurs en Intercompréhension	26
1.3) La didactique de l'espagnol en milieu scolaire	28
1.3.1) CECRL et approche actionnelle.....	29
1.3.2) Les activités langagières	30
1.3.3) Le programme scolaire	30
1.4) Enseignement de l'intercompréhension versus enseignement de l'espagnol en milieu scolaire	31
1.4.1) Les apports de l'intercompréhension à l'apprentissage de l'espagnol.....	31
1.4.2) Les apports de l'apprentissage de l'espagnol à l'apprentissage de l'intercompréhension.....	33
1.4.3) Des disciplines qui se rejoignent.....	33
1.5) Galanet.....	36
1.5.1) Présentation de la plateforme	36
1.5.2) Les connaissances et savoirs	40
1.5.3) Les stratégies mobilisées.....	41
1.5.4) Les sessions lycéennes Galanet	43
II. L'intercompréhension en langues romanes intégrée au lycée	49
2.1) Ma démarche de recherche	49
2.1.1) En amont du stage	50
2.1.2) Le stage	51
2.1.3) Traitement des données.....	52
2.2) Les séances d'intercompréhension	53

2.2.1) Présentation du stage.....	53
2.2.2) Le déroulement des séances.....	56
2.2.3) L'Utilisation de la plateforme Galanet	62
2.2.4) L'évaluation	64
2.3) Déroulement des séances versus objectifs initiaux.....	65
2.3.1) Le programme scolaire	66
2.3.2) Respect des objectifs du CECR	66
2.3.3) Respect des objectifs du CARAP	69
2.4) La langue espagnole versus l'Intercompréhension.....	72
2.4.1) Un apprentissage de l'intercompréhension en langues romanes par l'espagnol....	73
2.4.2) Apprendre l'espagnol par l'intercompréhension	73
III. L'intercompréhension en langues romanes insérée en cours de langue au lycée, quels résultats ?.....	76
3.1) L'insertion de l'intercompréhension en lycée du point de vue du système.....	76
3.1.1) Les objectifs langagiers.....	77
3.1.2) Le programme	77
3.1.3) Le lycée.....	78
3.2) L'insertion de l'intercompréhension en lycée du point de vue de la classe.....	79
3.2.1) Utilisation de Galanet	80
3.2.2) La progression des élèves en intercompréhension.....	85
3.2.3) L'espagnol, quel statut ?	90
3.2.4) L'adaptabilité de l'enseignement de l'espagnol et de l'intercompréhension.....	92
3.3) Bilan.....	95
Conclusion.....	97
Bibliographie.....	103
Annexes.....	105
Annexe 1 : Liste des descripteurs répartis en sous groupes (Carap).....	105
Annexe 2 : Descripteurs CECRL	109
Annexe 3 : Questionnaires élève et animateur pour l'étude des précédentes sessions	112
Annexe 4 : Questionnaire élève (fin de session)	116

Introduction

Actuellement, et depuis l'ouverture de ses frontières, l'Europe est devenue un carrefour d'échanges entre pays membres et avec le reste du monde. Ces échanges, de types commerciaux, financiers, humains, informationnels ainsi que communicationnels ont permis de créer un lien entre les populations du monde entier. Ces flux sont devenus une nécessité économique, politique et sociale et les moyens de communication se sont énormément développés ces dernières décennies.

Si l'on peut penser que ces milliards d'échanges et que l'ouverture des frontières tendent vers une uniformisation du monde, ils permettent aussi l'avènement d'identités, la découverte ou la reconnaissance de langues, de cultures. L'union des pays européens et l'ouverture au monde, ont fait prendre conscience aux citoyens des identités de chacun et de la diversité des cultures.

Nous vivons donc dans un monde de pluralité, dans lequel notre quotidien est fait de contacts avec une multitude de langues, de nationalités, entre les pays comme au sein d'un même territoire. Les frontières s'effacent en même temps que les identités s'affirment. Les langues cohabitent mais entre elles se dresse parfois injustement le mur de l'incompréhension. Alors, paradoxalement à la reconnaissance individuelle des identités, des cultures et des langues, l'automatisme du recours à l'anglais se crée. Pourtant, parfois ce recours n'est pas nécessaire, car au delà d'un apprentissage singulier de toutes les langues, il existe d'autres moyens de communication. En effet, depuis déjà plus d'un siècle, se pose cette question de la langue internationale, à laquelle nous avons répondu par l'anglais alors que certains mouvements ont essayé d'y répondre par d'autres moyens, tels que l'espéranto, l'interlingue ou encore l'intercompréhension.

L'espéranto est une langue artificielle qui a été créée à la fin du 19^e siècle par Ludwik Lejzer Zamenhof dans le but de faciliter la communication entre personnes de nationalité différente. Elle se base sur une grammaire régulière n'admettant aucune exception et facilitant grandement son apprentissage. Il s'agit donc de recourir à une langue tierce et neutre pour communiquer. Cependant, bien que ce soit la seule langue artificielle qui ait dépassé le stade du projet pour devenir une langue vivante, sa propagande n'a pas eu le succès escompté et aujourd'hui la pratique de l'espéranto ne sort pas du cercle des « espérantistes ». De plus,

cette langue créée de toute pièce ne permet pas d'exprimer certains concepts actuels car la langue n'a pas évolué en même temps que la société.

En 1922, l'interlingue a fait son apparition sous le nom de « l'Occidental », cette langue a été « construite » par Edgar de Whal. Elle a pour prétention d'être comprise de façon immédiate par tout locuteur de langue européenne. Elle réutilise les mots communs aux langues européennes, les complète par un lexique aussi international que possible, standardise la forme des mots et établit une grammaire simple et régulière. Pour l'interlingue comme pour l'espéranto, l'apprentissage et la pratique de ces langues reviennent à l'usage de l'anglais comme langue de communication (bien qu'il s'agisse de langues simplifiées), c'est un recours à une langue tierce qui nécessite un apprentissage singulier d'une langue et qui ne prend pas en compte les identités et cultures des locuteurs.

L'intercompréhension est l'approche qui va nous intéresser, en effet, les langues de certains pays sont proches, que ce soit par leur géographie, leur culture ou leurs racines. Leur proximité leur permet une compréhension respective, un échange possible. L'anglais n'a donc plus de raison d'être la langue de communication internationale quand on peut y préférer un moyen de communication prenant en compte les identités, langues et cultures de chacun sans passer par l'apprentissage d'une langue en particulier.

Or, si dans les écoles du monde entier, on enseigne l'anglais afin de favoriser les communications internationales, pourquoi ne pas enseigner un autre mode de communication, l'intercompréhension ?

La politique européenne actuelle linguistique a bien cerné la diversité culturelle et langagière et l'intérêt de faire perdurer chaque langue sans soumettre forcément les populations à l'hégémonie de l'anglais. C'est pourquoi, dans le Cadre Européen Commun de Référence en Langues, au chapitre 8, le Conseil de l'Europe promeut la didactique du plurilinguisme à travers la diffusion de certaines idées :

- L'existence d'une compétence plurilingue et pluriculturelle ne cloisonnant pas les langues séparément
- L'acquisition de compétences partielles et inégales
- L'utilisation des liens de parenté des langues dans l'enseignement (transversalité)

Il s'agirait donc pour les apprenants, non plus de développer des compétences en plusieurs langues dans des « compartiments étanches », mais de faire naître et de développer une compétence plurilingue permettant de lier les connaissances didactiques et langagières les

unes avec les autres. « Il ne s'agit plus de vouloir atteindre le niveau linguistique du locuteur natif comme modèle idéal mais de construire une compétence où toutes les connaissances linguistiques interagissent. » (Luceron, 2008)

Si cette « révolution » langagière paraît préoccuper les institutions européennes dans le domaine de la didactique des langues, les systèmes éducatifs « autonomes » ne semblent pas saisir l'intérêt d'une telle approche. Le plurilinguisme reste pour beaucoup d'établissements du domaine de l'utopie face à la réalité des classes et de l'enseignement. Pourtant, les valeurs et contenus véhiculés par l'approche plurilingue pourraient développer chez les apprenants des compétences et métacompétences en langues en faveur de l'apprentissage des langues et cultures.

On constate que certaines écoles primaires, bien que rares, tendent à éveiller les enfants à la diversité des langues, quant aux enseignants du secondaire, aux programmes surchargés, la mise en place d'une telle discipline se range pour eux du côté de l'irréalisable.

Ce travail de création, de construction et de mise en place d'une discipline plurilingue et pluriculturelle ne relève pas des enseignants seuls, mais aussi et surtout de la noosphère¹. Si le Conseil de l'Europe prône cette nouvelle approche de l'enseignement des langues alors les programmes scolaires méritent une restructuration afin de l'intégrer au sein des langues enseignées ou en tant que discipline à part entière.

L'objectif de notre recherche est donc de proposer une stratégie d'insertion de cette approche plurilingue dans l'enseignement secondaire. Nous proposerons l'intercompréhension comme réponse à la demande d'un apprentissage plurilingue et pluriculturel ; et nous nous intéresserons plus particulièrement à l'intercompréhension en langues romanes, moyen de communication basé sur la parenté des langues.

Qu'est-ce que l'intercompréhension ?

L'intercompréhension est un moyen de communication entre personnes de nationalités/langues maternelles différentes, ne parlant pas la langue de l'autre. Il repose sur la compréhension mutuelle (écrite et/ ou orale) des participants. Le principe pour le locuteur est de s'exprimer en langue maternelle ou première avec des natifs d'autres langues qui lui répondront dans leur propre langue. Cette compréhension est possible grâce au recours à des stratégies de communication enseignables et transmissibles. Ces stratégies sont multiples et

¹ Noosphère : En didactique la noosphère est la sphère où l'on pense le fonctionnement didactique.

relèvent de différents procédés cognitifs. L'intercompréhension entre langues romanes est réalisable grâce à des compétences langagières communes à l'apprentissage de toutes langues d'une part, et à la parenté linguistique d'autre part dont la racine commune est le latin.

L'intercompréhension des langues romanes présente un très grand intérêt car elle concerne plus d'un milliard de locuteurs (Pierre Escudé, 2010), ces langues sont parlées sur les cinq continents: Europe, Amérique du sud, Amérique du Nord (Canada), Afrique, Asie (Philippines) et Océanie (Nouvelle Calédonie). L'intercompréhension en langues romanes a donc certainement un bel avenir ; et si elle s'impose dans les systèmes scolaires, alors peut être qu'un jour un milliard de locuteurs en langues romanes seront capables de se comprendre en parlant leur première langue.

Bernard Cassen disait dans *Le Monde Diplomatique* (2005) « Si des Etats de langues romanes prenaient la décision de promouvoir ensemble dans leurs systèmes éducatifs respectifs des méthodes d'apprentissage de l'intercompréhension, ces langues pourraient conjointement acquérir un statut mondial de cohypercentralité avec l'anglais. »

L'intérêt européen est aujourd'hui de développer cette conscience plurilingue et pluriculturelle chez les élèves et de faire tendre l'apprentissage des langues vers une approche actionnelle et interactive. En ce sens, la recherche du « bilinguisme » n'a plus lieu d'être dans de nombreuses situations, si le locuteur en parlant sa langue est capable de se faire comprendre et de comprendre la langue de l'autre, alors n'est-ce pas une réussite dans ce développement de compétences communicationnelles?

C'est pourquoi l'intercompréhension paraît être une solution à la question de la matérialisation de l'approche plurilingue.

La question qui se pose alors est celle de l'insertion de cette nouvelle discipline au sein des programmes français du secondaire très chargés. Doit-on l'intégrer aux cours de langues (romanes) ou la proposer comme matière à part entière? Comment l'inculquer? Plusieurs méthodes ont été créées pour enseigner l'intercompréhension, laquelle correspondrait le mieux à un public de jeunes apprenants? Quels supports utiliser ? Comment la relier aux programmes ? Comment promouvoir son intérêt auprès des institutions ?...

Quelles stratégies d'intégration adopter pour l'insertion de l'intercompréhension en milieu scolaire?

Ma recherche aura donc pour ambition de proposer une première stratégie d'insertion de l'intercompréhension en lycée en France. Pour cela, je m'appuierai sur les expériences déjà effectuées dans le domaine de l'intercompréhension ainsi que sur les programmes éducatifs en langue espagnole afin d'établir des liens entre les ambitions politiques européennes linguistiques et les programmes français. Puis je mettrai mes recherches à profit au cours d'un stage en lycée où je dispenserai des cours d'intercompréhension via la plateforme *Galanet* à une classe de première générale.

Mon travail se construira en trois parties majeures. Dans la première partie, je présenterai de manière plus approfondie la notion d'intercompréhension et les processus auxquels elle fait appel, je tenterai aussi de trouver des passerelles entre l'enseignement de la discipline espagnol LV2 et la didactique de l'intercompréhension. Enfin, je présenterai mon outil et support de travail : la plateforme *Galanet*.

La seconde partie sera consacrée à mon stage en lycée. Nous y étudierons les moyens concrets mis en œuvre afin d'intégrer l'intercompréhension à un cours de langue. Pour cela nous commencerons par établir des objectifs en fonction des besoins de la classe et du profil langagier des apprenants, puis nous analyserons les activités proposées en classe. Nous ferons un retour sur la session réalisée et sur le déroulement des séances.

Enfin dans un troisième temps, j'analyserai quantitativement et qualitativement les données recueillies sur la plateforme, et grâce à des questionnaires, afin d'en tirer des premières propositions de stratégies d'intégration de l'intercompréhension en classe de lycée.

I. L'intercompréhension en langues romanes

L'enjeu de notre recherche est de créer, dans le milieu scolaire, une entrée vers l'enseignement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle. Cette entrée pourrait correspondre à l'insertion d'une approche plurielle en cours de langue, reliée au contenu langagier et culturel de la discipline enseignée. L'intercompréhension en langues permettrait ce positionnement, reliant les langues entre elles et jouant sur l'aspect interdisciplinaire, mis en avant dans l'enseignement scolaire.

Les questions qui se posent alors sont : Comment lier les différents contenus ? Que peut apporter l'enseignement de l'intercompréhension en langues à l'apprentissage d'une langue « unique » ? Et inversement, que peut apporter l'enseignement d'une langue à l'acquisition d'une compétence plurielle ?

Afin de répondre à ces questions, nous allons dans un premier temps présenter ce qu'est l'intercompréhension en langues romanes, les populations qu'elle touche et ses enjeux. Nous aborderons ensuite ses caractéristiques didactiques, et les questions d'insertion curriculaire qu'elle suscite. Nous confronterons alors la didactique de l'intercompréhension aux caractéristiques de l'enseignement de l'espagnol en lycée. Puis, nous présenterons et étudierons la plateforme internet qui sera utilisée comme support didactique de notre expérience.

1.1) Qu'est ce que l'intercompréhension en langues romanes ?

La cohabitation des langues et l'ouverture au monde des pays européens engendrent une modification de la didactique des langues appliquée par les systèmes éducatifs. La naissance du cadre européen est une bonne illustration de cette prise de conscience de la nécessité de réformer l'enseignement des langues. Cependant, bien que le conseil européen ait noté que les sociétés et leurs populations avaient évolué et qu'il était nécessaire de s'ouvrir

aux langues du monde par une approche plurilingue et pluriculturelle des langues, il n'en demeure pas moins qu'aucune solution concrète n'ait été fournie pour répondre à cette ambition.

L'enseignement cloisonné des langues une à une est-il possible dans une ambition d'ouverture au monde ? Le temps d'apprentissage n'est-il pas trop conséquent si on repart de « zéro » ? Doit-on alors préférer un bilinguisme langue maternelle- anglais, dans le risque d'étouffer certaines identités en ne se référant qu'à un seul langage ?

L'intercompréhension serait-elle une réponse possible à ces interrogations ?

1.1.1) Définition de l'intercompréhension

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

(Reissner, 2010)

Bien que le phénomène d'intercompréhension existe depuis « toujours », la définition du terme « intercompréhension », dans le sens que nous lui connaissons, n'est apparue pour la première fois qu'à la fin des années 80 dans le domaine de la didactique des langues. Cette définition renvoie à un processus de communication entre locuteurs où chacun parle sa langue et comprend celle de l'autre.

LING. Compréhension réciproque. (Petit Larousse, 1988)

Depuis cette première apparition, la définition de ce terme n'a cessé d'évoluer prenant en compte de nouveaux facteurs tels que la parenté des langues, la définition des langues et dialectes, le degré d'intercompréhension ou l'asymétrie des compétences, etc. Plusieurs chercheurs ont relaté cette question de définition évolutive, tels que Eric Castagne (L'intercompréhension : un concept qui demande une approche multidimensionnelle, 2007), Véronique Castellotti (L'intercompréhension est elle soluble dans l'éducation plurilingue?, 2007) ou Marie Christine Jamet dans son article « L'intercompréhension: de la définition d'un concept à la délimitation d'un champ de recherche ou vice versa ? ». En effet, la première proposition de définition, bien que correcte paraîtrait aujourd'hui très incomplète car l'évolution de sa définition va de pair avec l'évolution qu'a connue la recherche dans le

domaine de l'intercompréhension. Le terme n'a pas façonné la pratique, c'est la pratique qui a façonné le terme.

Nous pouvons noter certains aspects qui ont pu faire évoluer la définition de ce terme :

- la pratique didactique de l'intercompréhension porte plus sur des activités de lecture que sur des situations de communication verbales entre locuteurs
- la pratique de l'intercompréhension est facilitée par la parenté des langues
- les locuteurs ne s'expriment pas forcément en langue maternelle

L'apparition de l'adjectif « voisines » accolé à « langues » dans les définitions, est un phénomène intéressant car l'intercompréhension, bien que facilitée par la parenté des langues ne concerne pas uniquement les langues voisines. Cependant, ce qualificatif montre bien les orientations prises par la recherche en didactique des langues, souvent ciblées sur l'intercompréhension par la parenté linguistique. Celle-ci permet une compréhension plus aisée des langues grâce à la transparence de son lexique et de sa morphosyntaxe et présente un réel intérêt pédagogique assurant une progression des apprenants très rapide.

Aujourd'hui, le terme intercompréhension est associé à la notion de plurilinguisme, et au-delà d'une définition figée du concept, on y associe des valeurs éthiques. Nous avons intégré l'intercompréhension à la compétence plurilingue. L'intercompréhension est donc une notion difficilement définissable. Cependant, nous retiendrons que l'intercompréhension c'est :

- une compétence à construire
- une forme de communication mutuelle plurilingue basée sur la compréhension
- une forme de communication qui confronte différents niveaux de langues
- une pratique facilement adaptable aux langues parentes
- une forme de communication qui respecte les diversités linguistiques et culturelles.

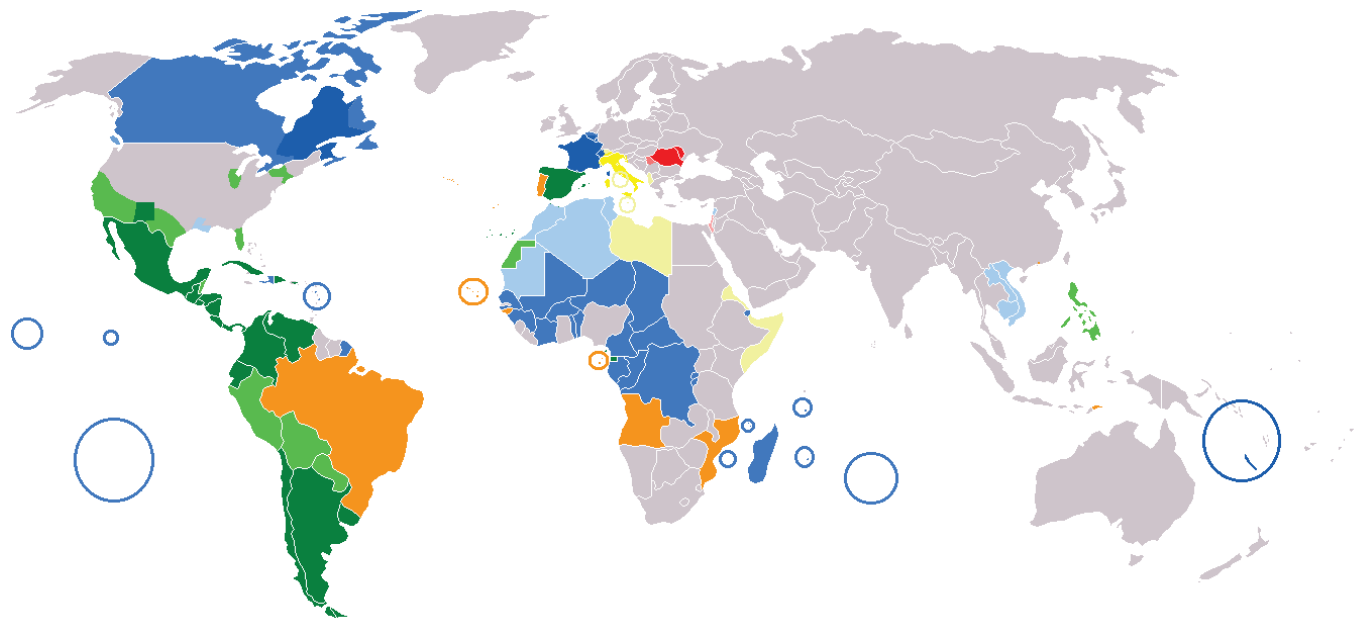
1.1.2) Les langues et pays

Notre projet de recherche sera axé sur la didactique de l'intercompréhension en langues romanes en milieu scolaire. Il s'agit donc d'une forme d'intercompréhension basée sur la parenté linguistique des langues appartenant à la famille des langues romanes.

Il existe de très nombreuses langues romanes qui se regroupent autour de 9 sous familles :

- l'espagnol
- le français
- l'italien
- le portugais
- le catalan
- l'occitan
- le franco-provençal
- le roumain
- le rhéto-roman

Au total, on dénombre plus d'un milliard de locuteurs de langues romanes. Parmi ces langues, nous trouvons l'espagnol, la troisième langue la plus parlée au monde, avec ses 322 millions de locuteurs, ainsi que le portugais et le français qui sont des langues internationales très répandues. Les quatre langues romanes principales (espagnol, français, italien, portugais) réunissent à elles seules 798 millions de locuteurs dont 666 millions pour lesquels il s'agit de la langue maternelle (Pierre Escudé, 2010). De plus, les langues romanes sont parlées sur les cinq continents, ce qui présente comme grand intérêt pour ses locuteurs de pouvoir se comprendre entre eux à travers le monde.



Représentation des langues romanes dans le monde

(Carte provenant de Wikipédia : http://fr.wikipedia.org/wiki/Langues_romanes)

<u>Les sous familles de langues romanes</u>	<u>Les langues des sous familles</u>
Le groupe espagnol (ibéro-roman)	Castillan / Andalou / Aragonais / Asturien / Léonais / Estrémadure / Judéo espagnol
Le groupe portugais (ibéro-roman)	Portugais / Galicien / Mirandais / Açorien / Algarvio / Alentejano / Dialecte du Minho
Le groupe catalan (ibéro-roman)	Catalan / Aranais / Valencien / Roussillonnais
Le groupe français (gallo-roman)	Français / Wallon / Picard / Normand / Berrichon / Champenois / Francien / Franc-comtois / Bourguignon / Bourbonnais / Tourangeau / Angevin / Poitevin / Saintongeais / Gallo
Le groupe italien (italo-roman)	Italien / Piémontais / Lombard / Ligurien / Emilien / Bolognais / Vénitien / Toscan / Sarde

	/ Romain / Campanien / Sicilien / Calabrais
Le groupe occitano-roman	Languedocien / Provençal / Auvergnat-Limousin / Alpin-dauphinois
Le groupe franco-provençal (gallo-roman)	Franco-provençal
Le groupe rhéto-roman (nord Italie/ Suisse)	Frioulan / Ladin / Romanche
Le groupe roumain (balkano-roman)	Daco-roumain / Mégléno-roumain / Macédo-roumain / Istriro-roumain

1.1.3) La parenté linguistique

Selon le site de l'Apic, 70% du lexique des langues romanes a une origine latine, ce qui signifie que même si le lexique n'est pas transparent, il est possible d'accéder au sens par la racine du mot.

Latin	Français	Italien	Espagnol	Occitan	Franco-provençal	Catalan	Portugais	Roumain
clave	Clé	Chiave	Llave	clau	cllâf	clau	chave	cheie
nocte	Nuit	Notte	Noche	nuèit/nuèch	nuet	nit	noite	noapte
cantare	Chanter	Cantare	Cantar	cantar	chantar	cantar	cantar	cînta
capra	Chèvre	Capra	Cabra	cabra	chiévra	cabra	cabra	capra
lingua	Langue	Lingua	Lengua	lenga	lengoua	llengua	lingua	limbă
platea	Place	Piazza	Plaza	plaça	place	plaça	praça	piață
pons	Pont	Ponte	Puente	pònt	pont	pont	ponte	pod
ecclesia	Eglise	Chiesa	Iglesia	glèisa	églése	església	igreja	biserică
hospitalis	Hospital	Ospedale	hospital	espitau	hèpetâl	hospital	hospital	spital
caseus	fromage	Formaggio	Queso	formatge	fromâjo	formatge	queijo	brînză (brânză)

http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/monde/langues_romanes.htm

A la vue de ce tableau, nous constatons que le roumain est la langue la plus éloignée des racines latines, ceci est dû aux influences slaves qu'a subies la langue. De la même façon, bien que ce ne soit pas réellement visible dans le tableau, le français et le franco-provençal marquent souvent des distances avec le vocabulaire latin par leurs traces germaniques. Nous

pouvons cependant l'observer à la lecture du second tableau (extrait de tableau provenant d'une activité en classe).

Très régulièrement quand un mot de vocabulaire français est éloigné du latin, il est possible de trouver un synonyme, parfois moins courant dans la langue française, issu du latin, c'est ici le cas de « vite / rapidement » et de « voler/ dérober ».

<u>Espagnol</u>	<u>Portugais</u>	<u>Italien</u>	<u>Français</u>
Rapidamente	Rapidamente	Rapidamente	Vite / Rapidement
Robar	Roubar	Rubare	Voler/ Dérober
Mucho	Muito	Molto	Beaucoup
Caminar	Caminhar	Camminare	Se promener

1.2) La didactique de l'intercompréhension

Si le concept de l'intercompréhension existe depuis toujours, son développement dans le domaine didactique n'a qu'une vingtaine d'années. Cet engouement s'explique par le tournant qu'a pris la didactique des langues ces dernières années, passant d'un enseignement des langues plutôt littéraire et orienté sur la langue à un enseignement tourné vers la communication et centré sur l'apprenant.

De plus, la didactique du plurilinguisme et de l'intercompréhension possède une caractéristique particulière redoutée des enseignants : c'est une didactique transférentielle dont la réussite mise sur la parenté linguistique et sur les pré-acquis des élèves (Meissner, 2004)

1.2.1) Les enjeux politiques, culturels et linguistiques

Le Cadre européen commun de référence en langues (2001) a saisi la nécessité d'un apprentissage basé sur les communications en situation réelle ; or, la situation langagière réelle des apprenants n'est autre qu'une situation plurilingue. Aujourd'hui, le monde dans

lequel nous vivons est formé de contacts perpétuels avec les langues et cultures étrangères ; l'enseignement plurilingue et pluriculturel prend alors tout son sens. Il ne s'agit plus d'apprendre une « langue-passeport » pour l'intégralité des échanges entre personnes de nationalités différentes mais de prendre en compte les identités et cultures de chacun et, sans forcément être capable de parler la langue de l'autre, être à même d'accepter et de comprendre les différences.

Le Conseil Européen définit les objectifs d'un enseignement plurilingue et pluriculturel, dans le CECRL :

« On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, 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. »

L'intercompréhension est un des enseignements plurilingues et pluriculturels possibles. Il prend en compte les différences des locuteurs, et sans recours à l'apprentissage d'une langue en particulier, permet la communication entre deux personnes de nationalités et langues différentes. L'intercompréhension représente aussi un moyen d'accès aux langues rapide et « facile », favorisant les échanges et la mobilité des personnes à travers le monde.

Derrière cette notion d'intercompréhension se cachent des valeurs éthiques. En effet, elle place les apprenants sur un pied d'égalité : ils se retrouvent dans la même situation, ils ne parlent pas la langue de l'autre et doivent, pour établir un contact, faire en sorte de comprendre et de se faire comprendre. Ceci nécessite donc un effort égal des deux parties. Les individus doivent alors mettre en œuvre des stratégies permettant de gérer le déséquilibre existant face aux langues en négociant la forme des échanges. De plus, tous sont des étrangers pour les autres et doivent donc aborder la culture « inconnue » de la même manière qu'ils souhaiteraient qu'on aborde la leur. Il s'agit donc, pour les apprenants, non seulement de développer des stratégies de compréhension des langues et de négociation du sens mais aussi de s'ouvrir sur l'autre, sur sa culture et d'accepter les différences.

Selon V. Castellotti et D. Moore (2005), l'intercompréhension met en action deux mouvements stratégiques : une stratégie translinguistique et une stratégie interlinguistique.

« Leur nature est en effet à la fois translinguistique, dans le sens où elles ne sont pas attachées à une langue particulière mais exploitent les propriétés communes attachées à la communication verbale, et interlinguistique, dans le sens où ce sont les opérations de va-et-vient contrastives entre les « langues » ou variétés qui définissent (pour chaque usager) les passages potentiels susceptibles d'assurer des relais de compréhension, voire d'apprentissage.» Ce qui signifie, que les apprenants font appel à deux compétences, la première étant liée au langage dans sa globalité, et à son utilisation et la seconde aux codes langagiers en tant que répertoires lexicaux, grammaticaux, syntaxiques etc. dans leur individualité et dans leur relation les unes avec les autres.

1.2.2) Les questions d'insertion curriculaire

Si l'intercompréhension présente autant d'avantages, et qu'elle répond aux attentes d'un enseignement plurilingue et pluriculturel avancé par le Cadre européen, son insertion curriculaire n'en reste pas moins un véritable « défi ».

« Les réponses politiques à la question du multilinguisme se situent entre les deux extrémités d'une suite continue de positions et d'orientations : d'un côté les politiques de réduction de la diversité et, de l'autre, le maintien et le développement de la diversité. » (Conseil de l'Europe, 2007).

Cette citation, tirée du « Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe » reflète la situation actuelle paradoxale entre la volonté d'instaurer et promouvoir un enseignement et une conscience plurilingue et pluriculturelle et le renforcement de l'apprentissage de l'anglais comme langue internationale.

Aujourd'hui, en France, peu d'institutions, en dehors des universités, sont en mesure de proposer une discipline plurilingue. Certains enseignants du primaire se sont penchés sur la question et ayant quelques libertés dans leur gestion du temps, ont inséré l'éveil aux langues à leur programme, en revanche, la densité des programmes scolaires du secondaire ne permet pas aux établissements d'instaurer individuellement un enseignement plurilingue non reconnu au delà de leurs propres murs.

Les programmes du secondaire ont, de manière quelque peu contradictoire avec les idées diffusées par le cadre, cloisonné l'enseignement de chaque langue ne permettant pas de faire des ponts entre celles-ci.

L'ambition de ma recherche est de proposer des pistes concernant les stratégies d'insertion possibles de l'intercompréhension dans un établissement du secondaire (lycée). Pour cela, la première question qui s'est imposée était celle de l'insertion interne à un cours de langue ou celle d'une proposition de matière à part entière, question aussi soulevée par le Cadre Européen (8.2.1).

Les modalités de recherche de stage m'ont orientée vers une insertion interne à un cours de langue romane (l'espagnol), ne pouvant que difficilement proposer aux établissements une nouvelle discipline optionnelle. Cependant, si par facilité technique, mon choix s'est dirigé vers une insertion interne, l'étanchéité des parois entre langues du système scolaire devient alors une contrainte à laquelle faire face.

Il est nécessaire, pour l'insertion de l'intercompréhension, de passer outre les idées que l'apprentissage d'une langue se réalise de façon cloisonnée de l'apprentissage des autres langues, car l'intercompréhension suscite des transferts de savoirs. Elle se base sur la réutilisation des connaissances déjà acquises par l'apprenant en langue maternelle ou en langue vivante 1.

Face à la recherche d'un bilinguisme anglais « démodé », l'enseignement actuel des langues tend à revaloriser l'importance des langues vivantes 2 et 3, et donc très souvent des langues romanes. La parenté des langues (entre le français et la L2 romane) devient alors un atout dans l'apprentissage de la langue 2.

1.2.3) Projets menés en Intercompréhension

Comme nous l'avons vu précédemment, l'intercompréhension, bien que présentant de nombreux avantages dans l'accès aux langues et dans la promotion du plurilinguisme n'est toujours pas l'objet d'une intégration scolaire. Même si les institutions de haut niveau (Conseil de l'Europe) sont favorables et encouragent cette insertion plurielle d'apprentissage des langues, les responsables des systèmes éducatifs des pays ne semblent pas encore en saisir l'intérêt. Quant aux enseignants de langues, déjà soumis aux contraintes du système éducatif et à la lourdeur des programmes, ils ne possèdent pas les moyens nécessaires pour pratiquer

d'une part l'intercompréhension mais aussi pour promouvoir grâce à des expériences individuelles l'intérêt d'une telle approche. De plus, cette innovation dans le secteur des langues peut représenter pour eux un danger d'approximation et de confusion des langues entre elles, dans un système dans lequel, malgré les avancées scientifiques, l'image du bilinguisme reste ancrée.

Les expériences en intercompréhension dans les domaines scolaires sont donc très peu développées et bien que nous ne doutions pas de l'existence d'expériences autonomes en intercompréhension dans le milieu scolaire en France, il s'avérerait qu'aucune n'aurait fait l'objet de publication permettant d'appuyer nos recherches.

Cependant, le réseau *Redinter* tente actuellement de recenser ces diverses interventions afin de densifier la recherche en intercompréhension.

Néanmoins, l'approche plurielle des langues et l'intercompréhension ont réussi à toucher le milieu scolaire du primaire et les milieux universitaires. En effet, de nombreux projets européens ont été développés à ces fins, en voici quelques exemples, les plus connus dans le domaine didactique (analyse des projets disponible dans « Les projets européens d'intercompréhension entre locuteurs de langues romanes » (Benucci, 2005)) :

Eurom4, Eurocom Rom, Euromania, Adriadna Minerva, Itinéraires romans, Limbo, Galatea, Galanet et Galapro.

Si l'on tape les mots clés « intercompréhension » et « lycée » dans Google, on trouve en premier lieu le site Galanet, puis des projets de recherche, des propositions d'intégration de l'intercompréhension en lycée mais aucun projet réalisé.

Si on élargit nos recherches au plurilinguisme dans le secondaire, on trouve davantage de sources avec :

- le secondaire : un terrain encore non exploité par les approches plurilingues
- de la formation d'enseignants du secondaire au plurilinguisme
- des projets de développement du plurilinguisme dans les pays scandinaves et germaniques

Cependant, cet essor de la conscience plurilingue se traduit par la proposition de nouveaux cours de langue optionnels et non d'un projet unissant l'apprentissage de plusieurs langues à la fois.

Galanet est le seul projet, ayant suscité des recherches et publications d'intercompréhension en langues intégrable au lycée. En France, le manque de promotion de

cet outil et du plurilinguisme au sein des établissements a limité les tentatives et expérimentations dans ce domaine. Si chez nous, le concept a donc du mal à trouver sa place au sein du cursus scolaire et à convaincre les enseignants de langues, plusieurs autres pays en ont déjà fait l'expérience, bien que ces expériences soient restées isolées et autonomes de tout programme officiel.

C'est ainsi que nous faisons état de sessions lycéennes Galanet qui ont lieu depuis déjà trois ans : le seul public manquant jusqu'à présent était le français, en revanche nous pouvons y retrouver des classes italiennes, espagnoles, roumaines, argentines et portugaises. Ces participations sont décidées et menées par les enseignants qui trouvent de l'intérêt à l'intercompréhension.

1.2.4) Les principales caractéristiques de l'enseignement/ apprentissage de l'intercompréhension

L'intercompréhension en langues apparentées ne s'enseigne pas de la même manière qu'une langue vivante. Il s'agit de développer chez les apprenants des facultés innées en langue et de leur fournir les stratégies nécessaires à leur progression.

1) Compétence d'apprentissage versus compétences en langues romanes

La pratique de l'intercompréhension développe deux types de compétences, d'une part une compétence langagière globale d'apprentissage et d'autre part des connaissances langagières propres aux langues en contact. Il s'agit donc de développer une compétence déjà existante chez les apprenants qui correspond aux savoirs liés à l'apprentissage et à la langue de façon générale : Qu'est ce qu'une langue ? Qu'est ce qu'un système codique/ phonétique ? Comment apprend-on une langue ? etc.

La pratique de l'intercompréhension développera aussi chez l'apprenant des connaissances langagières propres aux langues étrangères en contact et à sa langue maternelle. Grâce à une observation et analyse comparative des langues entre elles, il pourra décoder les systèmes ou les différences entre langues et leur attribuer des règles. (Quelles sont les différences de construction morphosyntaxique entre le français et l'espagnol ? Quelles sont les caractéristiques du portugais écrit ? etc.) L'élève enrichira aussi ses compétences

sociolinguistiques et sera en mesure d'attribuer aux langues des valeurs et caractéristiques culturelles.

2) La prise de conscience

Lorsque l'on confronte des apprenants à une langue parente à la leur mais qui leur est « inconnue », ils se rendent compte de leurs capacités à comprendre, à accéder au sens du texte (écrit ou oral). Il ne s'agit pas seulement de savoirs langagiers mais aussi de savoirs méthodologiques et culturels acquis auparavant. Le tuteur a pour tâche de sensibiliser les apprenants aux compétences qu'ils possèdent déjà car l'apprentissage de l'intercompréhension ne part pas de zéro mais se base sur les connaissances déjà acquises (en langue maternelle, en langue étrangère, en lecture etc.). Cette prise de conscience est un tremplin pour la suite de l'apprentissage car elle représente un facteur motivant dès le premier contact avec la discipline.

3) Les activités langagières

L'intercompréhension concerne avant tout les activités de compréhension écrite et orale. Cependant, les chercheurs ont élargi le champ de l'intercompréhension de la compréhension à l'interaction (Lidil, 2003), élargissant le concept aux activités de production et de production en interaction en plus des activités de compréhension.

Dans ce type d'apprentissage, la compréhension n'est pas considérée comme une activité passive mais bel et bien comme une tâche active puisqu'il s'agit de mettre en œuvre des stratégies pour (re)construire le sens du texte en gérant les ambiguïtés. La production, quant à elle, bien que généralement en langue maternelle nécessite d'être abordée avec un certain recul et d'être modelée en fonction du public visé, en privilégiant ou évitant certaines structures ou certains lexiques.

4) La mobilisation des savoirs

La didactique de l'intercompréhension part du principe que l'apprenant ne part pas de zéro mais s'appuie et réutilise ses connaissances acquises par le passé qu'elles soient méthodologiques, langagières, cognitives, culturelles etc.

De plus, l'intercompréhension mobilise deux types de savoirs, les savoirs relatifs à la compréhension et les savoirs relatifs à la production : bien que la production ait lieu en langue maternelle ou langue maîtrisée, il s'agit pour les locuteurs de modeler leurs interventions en

fonction de leur public. Ils doivent être en mesure d'expliquer certains termes et expressions ou de préférer un certain type de lexique et de formules afin de se faire comprendre par un public étranger.

5) L'acquisition des savoirs

La parenté des langues, dans le cas précis de notre étude, assure une progression des apprenants très rapide tant à l'écrit qu'à l'oral grâce à la fréquente transparence lexicale et morphosyntaxique des codes langagiers, ce qui s'avère être un facteur motivant dans l'appréhension de la discipline.

Selon Patrick Chardenet (*Qu'est-ce-que l'intercompréhension ?*, 2007), l'acquisition des savoirs se réalise grâce à deux opérations : l'assimilation (résultat de la comparaison positive) et l'expansion (résultat de la comparaison négative). « Avec l'assimilation, on comprend à partir du connu (transfert de structures) ; avec l'expansion, on étend ses capacités de compréhension vers l'inconnu (appropriation de structures complètement ou partiellement différentes). Cela ouvre une perspective vers d'autres continuums, chaque langue romane étant en contact avec d'autres groupes de langues. »

6) Un apprentissage autonome

Intercompréhension rime souvent avec nouvelles technologies et, l'informatisation de cet enseignement permet à l'apprenant d'accéder au savoir de manière assez autonome. L'autonomie peut se présenter sous deux formes:

-un accès libre à la structure d'apprentissage permettant à l'élève de décider des horaires de travail

-un apprentissage non guidé basé sur l'exploration de l'outil : l'élève apprend par lui-même en explorant l'outil.

De plus, la pratique de l'intercompréhension passe par l'apprentissage de stratégies cognitives et métacognitives permettant à l'apprenant de devenir de plus en plus autonome dans son apprentissage.

7) Une démarche métacognitive

« Selon les théories cognitivistes, l'amélioration de l'apprentissage passe par la conscientisation des apprenants et le développement de stratégies métacognitives. Ceci vaut également pour les langues et leur acquisition, qu'elle soit guidée ou non. » (Meissner, 2004)
Cela signifie que les apprenants progressent d'une part par l'observation et l'analyse des langues et d'autre part par la prise de conscience de leurs propres démarches d'apprentissage. L'apprenant développe donc à la fois des connaissances langagières et renforce ses stratégies d'apprentissage.

8) Une démarche comparative

Si beaucoup d'enseignants craignent les transferts entre les langues et les assimilent à des confusions, des erreurs, ou des approximations de langage, la didactique de l'intercompréhension entre langues parentes se base sur ces transferts et amène l'apprenant à comparer les différents lexiques et systèmes langagiers. Les savoirs s'appuyant sur la parenté linguistique sont, dans ce type d'apprentissage, valorisés et considérés comme un « levier pédagogique ». (Carrasco Perea, 2010).

On trouve plusieurs types de transferts, Meissner en distingue trois :

- Transfert interlinguistique : Ce type de transfert se réalise entre les langues : de la langue maternelle à la langue étrangère ou l'inverse ou de la langue étrangère à une autre langue étrangère. Il peut être réceptif (identification, reconstruction/recodage) ou productif (écrire ou parler en transférant ses connaissances en langue première).

-Transfert intralinguistique (en langue source / pont/ cible): Ce type de transfert se fait au sein d'une même langue, soit par une reconsidération de sa langue maternelle, soit en langue étrangère (par exemple pour chercher la racine d'un mot en se servant d'un lexique déjà connu) qui peut être la langue cible ou la langue passerelle. Une connaissance élargie des langues sera favorable à l'apprenant qui possèdera de vastes répertoires langagiers entre lesquels il pourra faire des liens.

-Transfert didactique : Par la pratique d'une discipline plurilingue, l'apprenant accumule des connaissances portant sur l'acquisition du savoir linguistique.

« On a parlé d'une compétence d'apprentissage optimisée dont la qualité, définie par la largeur et la profondeur des opérations mentales, distingue l'apprenant expérimenté du novice. [...] Plus un individu réussit à émettre des hypothèses de transfert à force de comparer des schémas intra- et inter-linguistiques ou didactiques, plus l'opération mentale langagière

parvient à être profonde et large. Ceci montre la valeur fondamentale des comparaisons pour la conscientisation de l'apprenant. Cette description révèle pourquoi la sensibilisation au langage/aux cultures et la sensibilisation à l'apprentissage sont les deux faces de la même médaille. Les connaissances linguistiques, pour être fructueuses, ont besoin d'être doublées d'une compétence didactique ».

1.2.5) Les compétences et descripteurs en Intercompréhension

Le Cadre de Référence pour les Approches Plurielles (Carap) a défini des objectifs (compétences) à atteindre dans la pratique d'approches plurielles : « compétences mobilisant, dans la réflexion et dans l'action, des savoirs, savoir-faire et savoir être

- valables pour toute langue et toute culture
- portant sur les relations entre langues et cultures. »

Ces compétences se regroupent par zones, parmi lesquelles nous retrouvons :

<p>La zone de la gestion de la communication linguistique et culturelle en contexte d'altérité</p>	<p>-une compétence de négociation, qui fonde la dynamique des contacts et relations en contexte d'altérité; -une compétence de médiation, qui fonde toutes les «mises en relation», entre langues, entre cultures et entre personnes; - une compétence d'adaptation qui fait appel à toutes les ressources dont on dispose pour «aller vers ce qui est autre, différent »</p>
<p>La zone de construction et d'élargissement d'un répertoire linguistique et culturel pluriel</p>	<p>-une compétence à tirer profit de ses propres expériences interculturelles/interlinguistiques, que celles-ci soient positives, problématiques ou même franchement négatives. -une compétence à mettre en œuvre, en contexte d'altérité, des démarches d'apprentissage plus systématiques, plus contrôlées, que ce soit en milieu institutionnel (scolaire) ou non, en groupe ou individuellement.</p>
<p>Une zone intermédiaire</p>	<p>-une compétence de décentration, exprimant cet aspect constitutif des buts des approches plurielles qui consiste à changer de point de vue, à relativiser, grâce à de multiples ressources relevant des savoir-être, des savoir-faire et des savoirs; -une compétence à donner du sens à des éléments linguistiques et/ou culturels non familiers, en refusant l'échec (communicatif ou d'apprentissage), en s'appuyant sur toutes nos ressources et, en particulier, celles qui fondent l'«intercompréhension» -une compétence de distanciation qui, tout en étant fondée sur diverses ressources, permet en situation d'adopter un comportement</p>

	<p>critique, de conserver un contrôle et de ne pas être totalement immergé dans l'échange immédiat ou l'apprentissage;</p> <p>-une compétence à analyser de façon critique la situation et les activités (communicatives et/ou d'apprentissage) dans lesquelles on est engagé qui focalise plutôt les ressources mises en œuvre une fois la distanciation effectuée;</p> <p>-une compétence de reconnaissance de l'Autre, de l'altérité, dans ses différences et ses similitudes.</p>
--	---

A partir de ces compétences, les auteurs du Carap ont listé un certains nombre de descripteurs classés selon le type de savoir (savoirs / savoir- faire/ savoir- être) mis en œuvre comme c'est le cas dans le Cadre Européen. Ces descripteurs sont répartis en sous groupes (liste des sous-groupes et conventions graphiques en Annexe 1). Dans le cadre de ma recherche, j'ai ciblé quelques-uns de ces descripteurs comme objectifs à atteindre au cours des séances d'intercompréhension, je les développerai plus tardivement dans mon travail. Les descripteurs retenus ont fait l'objet d'une sélection en fonction du temps de l'expérience, de la situation d'enseignement, du public, et des outils utilisés, cependant tous les descripteurs auraient pu correspondre aux objectifs de l'apprentissage de l'intercompréhension. Ci-dessous : les sous groupes parmi lesquels nous avons retenu les descripteurs utilisés dans le cadre de ma recherche. On constate que les savoirs sélectionnés sont essentiellement des savoirs et savoir faire. Il aurait fallu plus de temps pour développer des savoir être, d'ailleurs déjà souvent existants, chez les apprenants.

a) Les Savoirs

- Connaitre quelques principes du fonctionnement des langues
- Savoir que les langues sont en constante évolution
- Avoir des connaissances sur la diversité des langues / le multilinguisme / le plurilinguisme
- Savoir qu'il existe entre les langues des ressemblances et des différences
- Savoir comment on °acquiert / apprend° une langue
- Savoir que l'identité se construit, entre autres, en référence à une ou des appartenances culturelles

b) Les Savoir Etre

- Sensibilité °à l'existence d'autres °langues / cultures / personnes° / à l'existence de la diversité des °langues / cultures / personnes°
- °Respect / Estime° des °langues / cultures / personnes° °«étrangères» / «différentes»° de la diversité °linguistique / culturelle / humaine° de l'environnement de la diversité °linguistique / culturelle / humaine° en tant que telle [en général]
- Disponibilité par rapport à la °diversité / pluralité° °linguistique / culturelle°
- °Vouloir / être disposé à° s'adapter / Souplesse
- Avoir confiance en soi / Se sentir à l'aise

c)Les Savoir Faire

- Savoir °observer / analyser° °des éléments linguistiques/ des phénomènes culturels° dans des °langues / cultures° plus ou moins familières
- Savoir °identifier [repérer]° °des éléments linguistiques /des phénomènes culturels° dans des °langues /cultures° plus ou moins familières
- Savoir comparer les phénomènes °linguistiques / culturels° de °langues / cultures° différentes [Savoir percevoir la proximité et la distance °linguistique / culturelle°]
- Savoir °parler de / expliquer à d'autres° certains aspects de °sa langue / de sa culture / d'autres langues /d'autres cultures°
- Savoir utiliser les connaissances et compétences dont on dispose dans une langue pour des activités °de compréhension / de production° dans une autre langue.
- Savoir interagir en situation de contacts °de langues / de cultures°
- Savoir °s'approprier [apprendre]° °des éléments ou usages linguistiques / des références ou comportements culturels° propres à des °langues / cultures° plus ou moins familières

1.3) La didactique de l'espagnol en milieu scolaire

Afin de pouvoir lier la pratique de l'intercompréhension à l'enseignement de l'espagnol dans le secondaire, nous allons nous intéresser aux caractéristiques propres à la didactique de cette langue dans un environnement scolaire. Christian Puren et Pascal Lenoir se sont tous deux intéressés aux caractéristiques didactiques de l'enseignement de cette

discipline et à l'évolution des méthodes d'enseignement, de la méthode traditionnelle à l'approche actionnelle. Nous rappellerons brièvement dans cette partie les points importants de la didactique de l'espagnol en contexte scolaire.

1.3.1) CECRL et approche actionnelle

L'enseignement des langues a connu des années de bouleversement au cours de la dernière décennie avec la publication du Cadre européen commun de référence en langues en 2001, son application progressive au sein des classes, la diversification des supports pédagogiques avec l'avènement des technologies et plus récemment avec la réforme du « Nouveau lycée » qui consacre une large place à l'enseignement des langues vivantes.

Nous nous intéresserons particulièrement dans cette partie à l'approche actionnelle développée par le CECRL. La perspective actionnelle *« considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. »* (CECRL, 2001)

Cet instrument de référence d'enseignement des langues prône donc une méthode d'enseignement active adaptée au contexte économique et politique actuel européen. Le cadre préconise un enseignement actif au sein duquel l'élève est acteur de sa formation. Il s'agit d'utiliser la langue dans des situations familières à l'élève afin qu'il trouve une véritable utilité à son apprentissage.

Les principaux objectifs pédagogiques du cadre sont orientés de manière à ce que les apprenants acquièrent une connaissance des langues qui satisfasse leurs besoins de communication comme par exemple faire face aux situations de la vie quotidienne dans un autre pays, échanger des informations et communiquer des pensées et sentiments avec des étrangers et mieux comprendre le mode de vie, la mentalité et le patrimoine culturel d'autres peuples. Afin d'atteindre cet objectif, le cadre européen fonde l'enseignement et l'apprentissage des langues sur les besoins, les motivations, les caractéristiques et les ressources de l'apprenant. Les supports d'apprentissage sont, par conséquent, des documents authentiques favorisant des actes langagiers représentant d'actes de situations réelles

L'approche actionnelle prône un enseignement des langues construit autour de tâches (micro-tâches et macro-tâches). C'est-à-dire qu'au sein d'une séquence, l'enseignant va définir une tâche finale (macro-tâche) à accomplir (qui soit la représentation d'un ou plusieurs actes langagiers en situation réelle) qu'il atteindra grâce à la réalisation de plusieurs micro-tâches préparatoires au cours de la séquence.

1.3.2) Les activités langagières

Afin de réaliser les diverses tâches, le cadre européen a délimité 5 activités langagières différentes pouvant être exploitées les unes séparément des autres.

En première, en langue LV2, les objectifs de fin d'année doivent avoir atteint les niveaux suivants (niveaux établis par le CECRL allant de A1 à C2) :

Compréhension de l'oral	B1/ B2
Compréhension de l'écrit	B1/ B2
Production orale	B1/ B2
Production écrite	B1/ B2
Production orale en interaction	B1

Afin d'illustrer les compétences requises dans ces niveaux, nous avons listé les descripteurs correspondants aux niveaux à atteindre, en utilisant les descripteurs de compétences générales en Annexe 2.

1.3.3) Le programme scolaire

Le programme scolaire LV2 de l'année de première a pour thème général « les relations de pouvoir », qu'elles soient politiques, économiques, sociales, culturelles ou personnelles.

« Etudier le pouvoir c'est comprendre les mécanismes nécessaires à la gestion de la société et au fonctionnement du groupe social et des relations entre les individus. Le pouvoir est à la fois source de l'intégration politique, sociale et

personnelle, et révélateur des tensions et des conflits au sein de l'aire linguistique étudiée. »

(Programme des Lycées, B.O. n°7, 2003)

Ce thème met en exergue quatre notions principales qui sont : la domination, l'influence, la révolte et l'opposition. Ces quatre notions vont faire appel, en plus des savoirs langagiers, à des connaissances culturelles, historiques, artistiques, technologiques...

Le thème retenu amènera très certainement les élèves à s'interroger sur les relations de pouvoir dans le but de dénoncer les inégalités d'une part, et surtout de prôner l'égalité des personnes, des pensées, des religions, des sexes, des cultures...

Le professeur de langue possède la liberté du choix de ses supports pédagogiques tant qu'ils s'inscrivent dans la logique d'enseignement et répondent au thème et sous thèmes évoqués.

1.4) Enseignement de l'intercompréhension versus enseignement de l'espagnol en milieu scolaire

Dans cette comparaison langue vivante/ intercompréhension, nous ne souhaitons pas opposer les deux types d'apprentissage mais au contraire en faire deux éléments solidaires qui puissent fonctionner l'un avec l'autre. Nous cherchons à orienter les deux apprentissages vers le même objectif, trouver des similitudes didactiques et lier les deux formations dans une logique pédagogique. Nous allons donc essayer de déterminer quel sont les apports respectifs des deux apprentissages l'un à l'autre et quelles sont leurs directives communes.

1.4.1) Les apports de l'intercompréhension à l'apprentissage de l'espagnol

1.4.1.1) Un positionnement plus favorable

La didactique de l'intercompréhension possède quelques caractéristiques qui lui sont propres. Parmi elles, nous retrouvons la prise de conscience de la pluralité des langues et cultures qui positionne l'élève différemment face à l'apprentissage des langues étrangères ainsi que face à sa propre langue. L'élève prend conscience des différents systèmes

(syntaxiques, phonétiques, grammaticaux) de langues et est en mesure de reconsidérer le système de sa langue ou des langues qu'il apprend. Cela lui permet de consolider ses connaissances. En effet, le constat des différences de systèmes langagiers relèvera de ses propres observations et non d'informations qui lui auraient été transmises, ceci favorisant la compréhension et la mémorisation de ce type de connaissances.

1.4.1.2) Des transferts utiles

D'autre part, l'intercompréhension en langue romanes se base sur les transferts majoritairement interlinguistiques grâce à la parenté des langues. L'apprenant prend alors conscience de ses possibilités de recours à sa langue maternelle pour apprendre la langue cible. Les transferts d'une langue vers l'autre lui permettent de comprendre, d'expliquer ou de traduire certains aspects du texte. L'élève devient plus facilement apte à s'interroger sur le sens des mots et à faire des analogies intralinguales afin de retrouver une racine latine pour associer du sens à un terme.

Il développe aussi des stratégies de compréhension (autre que la transparence linguistique) réutilisables en langue cible :

- remise en contexte
- stratégies de lecture
- impasse sur les incompréhensions
- stratégies métacognitives

En situation d'incompréhension, l'apprenant sait qu'il n'aura pas accès au sens complet du texte mais que l'essentiel est d'en saisir la globalité. Cependant, une fois qu'il en aura saisi les grandes lignes, il sera plus apte à revenir sur ses impasses, ambiguïtés et incompréhensions qu'il aura volontairement passées auparavant. Cette démarche est une démarche qui peut s'avérer très positive dans le cadre de l'apprentissage d'une langue évitant que l'apprenant ne bute trop longtemps sur le sens d'un terme ou d'une expression pourtant pas forcément essentielle.

Grâce à l'intercompréhension, l'apprenant acquiert une meilleure perception des spécificités et des organisations linguistiques, cette vision structurelle des langues lui sera bénéfique dans l'apprentissage d'une langue en particulier et pourra l'aider en espagnol.

1.4.1.3) Un usage de la langue espagnole

Une des raisons les plus évidentes de l'intégration de l'intercompréhension en langues romanes en cours d'espagnol est qu'elle permet la pratique de la langue en réception ainsi qu'en production. Les élèves sont en contact avec les langues romanes et donc avec la langue espagnole. Les objectifs fixés à l'association des deux apprentissages ainsi que le support pédagogique utilisé définissent les modalités de contact à la langue cible. S'agit-il de ne pratiquer que la compréhension des langues ? En quel cas, les élèves auront à faire à des activités de compréhension écrite et/ou orale dans toutes les langues et donc en espagnol. Ou bien, s'agit-il de pratiquer l'intercompréhension en interaction avec d'autres apprenants ? C'est le cas de Galanet, où nous pouvons mêler activités de compréhension et de production en langue cible.

1.4.2) Les apports de l'apprentissage de l'espagnol à l'apprentissage de l'intercompréhension

Deux langues romanes valent mieux qu'une.

Intégrer l'intercompréhension à un cours d'espagnol permet un accès facilité à la discipline car les apprenants ont davantage de ressources en connaissant deux langues romanes (le français et l'espagnol) pour l'abord des autres langues. En effet, les apprenants ont à leur disposition deux systèmes langagiers différents et un lexique plus large ; d'autant plus que l'espagnol est davantage empreint de latin que le français (qui a subi des influences germaniques) et donc permettra un accès plus aisé aux autres langues latines.

L'intercompréhension tire parti des acquis méthodologiques et linguistiques existants chez les apprenants développés par l'apprentissage des langues (de la langue espagnole dans le cas étudié) et les élargit.

L'intercompréhension porte aussi sur la culture des pays romanophones et sur les variations culturelles entre pays hispanophones et au sein même de leurs territoires. Les programmes scolaires imprégnés de culture représentent un atout pour les apprenants dans leur approche de la culture des autres pays.

1.4.3) Des disciplines qui se rejoignent

Après avoir abordé les différents abords d'une pratique à l'autre, nous allons désormais cibler les points communs de ces deux disciplines afin de pouvoir les lier entre elles.

1.4.3.1) Des objectifs communs

Tout d'abord, l'essentiel de ces deux apprentissages repose sur des objectifs communicatifs réels. Dans un monde où les échanges et contacts se multiplient, il devient essentiel de s'ouvrir au monde, de voyager, de communiquer, et pour cela il est nécessaire de passer par l'apprentissage des langues. Or, dans un souci identitaire, il nous semble important d'accorder autant de valeur à toutes les langues et cultures et non d'en favoriser une en particulier. C'est pourquoi la communication plurilingue s'est développée ces dernières décennies, face à une incapacité d'apprentissage de l'être humain. L'intercompréhension est une méthode qui permet de comprendre et de se faire comprendre sans apprendre une langue en particulier pourtant les objectifs communicatifs sont bien les mêmes que dans l'apprentissage approfondi d'une langue.

La didactique de l'intercompréhension comme la didactique de l'espagnol ont aussi toutes deux pour objectif l'acquisition de compétences en langue et culture. Ces compétences sont certes différenciées mais peuvent se combiner. L'intercompréhension cible essentiellement la compréhension (écrite ou orale) mais fait aussi parfois appel à la production voire même à la production en interaction. Cependant la production ne se fait pas forcément en langue cible (plus souvent en langue maternelle), car la maîtrise de la langue cible n'est pas l'objectif de la discipline.

1.4.3.2) Compétence partielle/ asymétrie/ tolérance des approximations

Le Cadre européen commun de référence en langues admet la maîtrise imparfaite d'une langue à travers trois principes selon lesquels :

- l'apprenant peut développer des compétences partielles
- l'asymétrie entre langues est normale
- les ambiguïtés et approximations sont tolérées.

En effet, les compétences développées par les apprenants dépendent des objectifs fixés par l'apprentissage. Une formation peut vouloir privilégier des activités uniquement de

production orale dans un contexte donné ou bien encore se centrer sur des activités de réception comme c'est le cas en intercompréhension. Cette compétence partielle s'inscrit dans une compétence plurielle qu'elle enrichit.

L'asymétrie des langues signifie que l'on accepte de ne pas atteindre un niveau égal dans toutes les langues, ce qui est aussi le cas de l'intercompréhension où l'ambition principale est la communication assurée par une compréhension mutuelle sans forcément vouloir un équilibre parfait de la maîtrise des langues de la part des locuteurs.

Enfin, dans l'apprentissage des langues, comme dans les approches plurilingues, on accepte les ambiguïtés et les approximations qui sont inévitables et on se centre davantage sur le sens du message dans sa globalité et sur l'aspect communicatif.

1.4.3.3) Activités langagières et tâches

Les deux apprentissages se réalisent autour d'activités langagières, bien que dans un environnement scolaire, les enseignants essaient de répartir leur temps de travail avec les élèves de manière équitable autour des cinq activités langagières alors que l'intercompréhension aura tendance à se centrer sur les activités de réception.

Les tâches s'inscrivent dans une suite logique d'activités parfaitement adaptables à un environnement plurilingue et à une activité d'intercompréhension comme nous pourrons le voir avec l'expérience Galanet.

1.4.3.5) Une même vision des langues

L'apprentissage des langues comme la pratique de l'intercompréhension visent à une prise de conscience identitaire de la part de l'élève. Il s'agit d'ouvrir l'apprenant sur le monde extérieur, sur les langues, les cultures, les histoires et les traditions propres à chaque pays tout en pouvant prendre du recul sur sa propre identité.

Une des valeurs véhiculée par l'enseignement des langues est le respect de l'autre et l'égalité entre tous. Or, il s'avère que l'intercompréhension met tous ses participants sur un pied d'égalité face à une langue qu'ils ne connaissent pas et qu'ils doivent apprendre à comprendre.

1.5) Galanet

Parmi les expériences menées en intercompréhension, nous avons cité le projet de la plate-forme Galanet, qui sera le support pédagogique retenu pour ma recherche et dont nous allons par conséquent développer les principales caractéristiques.

1.5.1) Présentation de la plateforme

Galanet est une plate-forme en ligne traduite en six langues, produit d'un dispositif européen de formation à distance à l'intercompréhension des langues romanes qui a pour but de développer la communication plurilingue. La plate-forme s'adresse à un public majoritairement universitaire natif ou locuteur d'au moins une langue latine (catalan, espagnol, français, italien, portugais, roumain). Chaque année, plusieurs sessions Galanet sont créées et réunissent des étudiants (universitaires et lycéens) de part et d'autre du monde, tous locuteurs d'au moins une langue romane. Ces sessions s'organisent autour de l'élaboration d'un dossier de presse plurilingue qui représente la tâche finale ; il s'agit donc pour les membres de collaborer les uns avec les autres en échangeant via un forum et divers autres moyen de communication afin de construire ensemble un travail commun.

Concrètement la plateforme s'apparente à un espace virtuel comparable à une école de langue et suivant une chronologie par phases.

1.5.1.1) Les objectifs

Galanet utilise comme pratique didactique principale l'approche actionnelle, conformément au Cadre Européen, en effet la tâche finale de la session est une tâche de construction collaborative d'un dossier de presse suscitant des échanges entre apprenants tout au long de la session.

Les objectifs principaux de la plateforme sont :

-didactiques : il s'agit de faire progresser l'apprenant en langues, de lui faire découvrir de nouvelles langues et d'améliorer sa compréhension écrite et orale de ces langues à partir des connaissances qu'il a déjà acquises en langue maternelle ou langue étrangère.

-éthiques : les participants sont sur un pied d'égalité, ils s'expriment dans une langue qu'ils maîtrisent et doivent faire en sorte de comprendre les autres ainsi que d'être compris.

-culturels : les échanges se font le plus souvent autour de thèmes choisis par les apprenants qui concernent souvent leur quotidien, ce qui permet de faire cohabiter les différents points de vues et cultures.

1.5.1.2) Les modalités de participation

Des sessions Galanet sont créées tous les semestres à raison de 2 ou 3 réunissant des publics universitaires mais aussi lycéens de part et d'autre du monde. L'unique condition de participation à une session est la maîtrise d'au moins une langue romane et bien entendu un accès à internet. Dans la mesure du possible, les lycéens sont regroupés dans une même session et les universitaires aussi, cependant, des personnes intéressées et indépendantes de toute institution peuvent aussi se faire inscrire et participer aux sessions par intérêt personnel. Ce dispositif en ligne permet trois possibilités principales de participation :

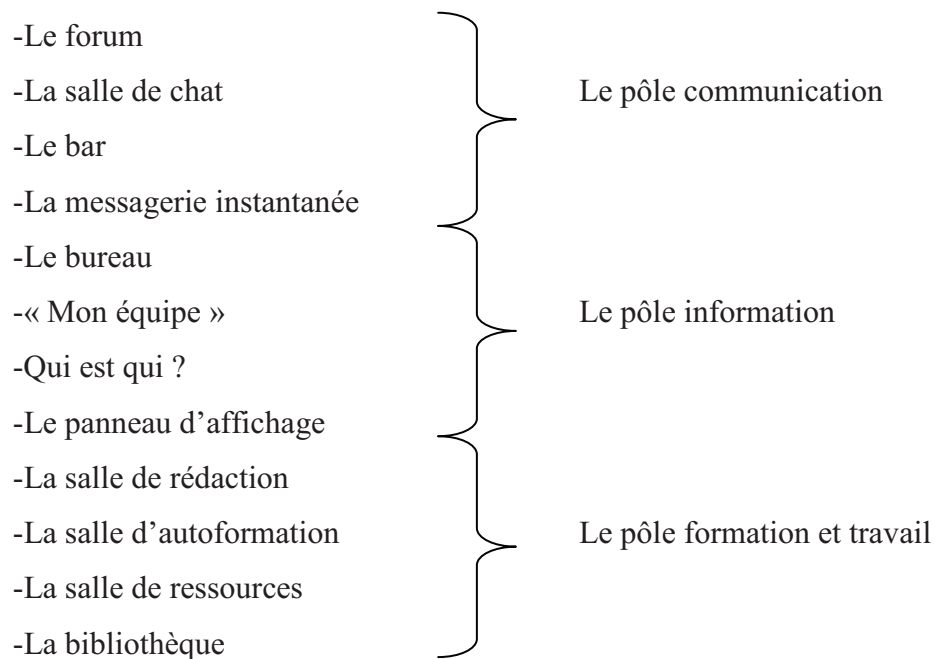
-tout à distance : les apprenants sont autonomes et réalisent le travail entièrement en ligne, dépendant ou non d'un groupe institutionnel. L'avantage de cette modalité de travail est que l'apprenant peut travailler quand il le souhaite, cependant, son avancement et sa participation doivent correspondre à l'avancement de la session.

-hybride : les apprenants et le tuteur se réunissent soit de manière régulière soit en début et fin de session. Ces réunions permettent au tuteur d'orienter les apprenants, de leur expliquer de manière plus approfondie les phases et les consignes. Les réunions en présentiel peuvent se révéler utiles à l'entretien de la motivation des apprenants.

-tout en présentiel : ce qui nécessite des réunions très régulières (au moins une fois par semaine) afin d'entretenir une dynamique dans la session.

1.5.1.3) Les espaces

Les espaces de Galanet se recensent au nombre de 12 que nous allons répartir au sein de grands groupes.



Le Pôle Communication

Il correspond à tous les outils de communication mis à disposition de l'apprenant. L'espace central est le forum, les principaux échanges y ont lieu et c'est à partir de cet espace que s'élabore le dossier de presse. Dans cet espace, les participants apprennent à se connaître, font part de leurs goûts ; débattent d'un thème, réunissent des informations, des idées, des points de vues, puis construisent ensemble les éléments du dossier de presse. La messagerie est souvent plus utilisée entre peu de membres ou pour diffuser largement certaines informations telles que des consignes. Les chats sont utilisés de manière ponctuelle, puisque les chats sont programmés à l'avance puis archivés et permettent une communication plus spontanée que le forum. La messagerie instantanée permet aux participants en ligne au même moment de communiquer entre eux (un par un). Le bar a la même fonction que le chat, mais est généralement peu utilisé, en revanche les conversations ne sont pas archivées et il n'en reste aucune trace.

Le Pôle Information

Il représente pour les apprenants un moyen de se présenter et d'accéder aux profils des autres participants. Chaque apprenant doit se créer un profil définissant sa personne et son répertoire langagier : afin de faciliter les échanges et la proximité entre participants, il est important de connaître l'identité de son interlocuteur.

Cet espace réunit en plus des espaces de présentations individuels et collectifs, le panneau d'affichage qui recense les informations et consignes les plus importantes : consignes et dates des phases, dates de chats etc.

Le Pôle Autoformation

Ce pôle réunit les espaces de travail et de pratique pour les apprenants, facilitant leur autonomie dans la formation. Il s'agit des ressources en ligne, de la salle d'autoformation, et de la bibliothèque qui sont trois espaces accessibles à tout moment et permettant aux apprenants d'accélérer leur progression de façon indépendante du cours.

Le dernier espace relié à ce pôle est la salle de rédaction qui correspond au lieu virtuel où les apprenants doivent déposer leur rubrique de dossier de presse.

1.5.1.4) Les phases

Le scénario didactique de Galanet est composé de quatre phases qui correspondent toutes à une durée de quelques semaines (trois à cinq en moyenne) flexible en fonction du calendrier scolaire ou universitaire des participants. Ces phases introduisent progressivement les participants à des tâches de plus en plus complexes.

a) Briser la Glace/ Choix du thème

Cette première phase était auparavant scindée en deux phases distinctes désormais réunies. De ce fait, cette phase est généralement assez longue car il s'agit de la mise en route de la session et de la familiarisation des apprenants à l'outil technologique.

Il s'agit pour les apprenants de se créer un profil, en se présentant, en spécifiant les langues qu'ils parlent et connaissent et en ajoutant des éléments pouvant les définir davantage (photo, vidéo, lien, musique etc.) L'ensemble des profils est consultable pour les participants à partir de la rubrique « Qui est qui ? ». Dans un second temps, lorsque les apprenants ont pris leurs marques sur la plateforme, ils commencent à suggérer des thèmes dans le forum qui les intéressent et sur lesquels ils pourront éventuellement travailler pour le dossier de presse. A la fin de cette phase, chaque équipe doit proposer un thème sur lequel il souhaiterait travailler et les participants doivent voter pour un des thèmes proposés par l'ensemble des équipes.

b) Remue-méninges

Cette phase a pour but de faire émerger par une réflexion de toutes les équipes des sous thèmes relatifs au thème choisi en fin de première phase.

c) Collecte de documents et débat

Afin d'alimenter les sous thèmes retenus en phase 2 par les animateurs, les participants sont appelés à débattre plus profondément des sous thèmes et à chercher et publier sur le forum des documents en rapport avec le sujet. Ces documents peuvent être de tout type : écrits (articles, témoignages, paroles, citations etc.), documents audio, documents vidéo, photographies etc.

d) Dossier de presse

Enfin, en dernière phase, des équipes sont formées, dans le cas de la présente session, il s'agit d'équipes à distance comprenant des membres de toutes les classes participantes mélangés et chaque équipe s'organise afin de préparer une rubrique (sous thème qui lui est affilié) en faisant une présentation du thème, une synthèse des interactions du forum et des chats, et en illustrant par les documents proposés en phase 3. En fin de session, les rubriques sont rattachées les unes aux autres pour constituer le dossier de presse qui est à son tour publié sur la plateforme.

1.5.2) Les connaissances et savoirs

L'utilisation de la plateforme et la participation à une session requièrent de la part des participants certains savoirs. Ces connaissances acquises préalablement vont en accord avec la pratique de l'intercompréhension qui part du principe que l'apprenant ne part jamais de zéro mais de ses connaissances linguistiques (en langue maternelle et langue(s) étrangère(s)), de ses connaissances culturelles et de ses connaissances méthodologiques.

Galanet est aussi un outil informatique qui nécessite la mobilisation de savoirs supplémentaires à la seule pratique de l'intercompréhension.

Les savoirs mobilisés sont donc :

-connaissances informatiques pour une utilisation optimale de la plateforme

-connaissances linguistiques : les apprenants doivent maîtriser au moins une langue romane et en connaître le système codique, grammatical, phonétique. Galanet s'appuie sur la parenté des langues pour la compréhension interlinguale et l'analyse de cette parenté se réalise grâce à un processus comparatif entre langues, ce qui nécessite une bonne maîtrise d'une de ces langues

-connaissances culturelles : la plateforme a pour but de mettre en contact et de faire collaborer des apprenants de langues différentes, de nationalités différentes et donc de cultures différentes. Les participants seront amenés à apprendre des aspects de la culture de chacun au fur et à mesure de l'avancement de la session, cependant certaines connaissances liées à la courtoisie, aux coutumes ou pratiques culturelles peuvent s'avérer bénéfiques si elles sont acquises au préalable et peuvent susciter le dialogue.

-connaissances cognitives : Il s'agit pour les apprenants de comprendre et de se faire comprendre, pour cela il est important qu'ils mobilisent non seulement leurs connaissances langagières mais aussi leurs connaissances cognitives pour trouver le meilleur moyen de s'exprimer pour être compréhensible et d'accéder au sens des messages des autres participants. Cependant certaines stratégies seront enseignées aux apprenants au cours de la session afin de faciliter la communication.

-connaissances méthodologiques nécessaires à la rédaction et à l'élaboration du dossier de presse.

1.5.3) Les stratégies mobilisées

Participer à une session Galanet amène les apprenants à avoir recours à des stratégies de compréhension et d'intercompréhension afin de pouvoir communiquer. Le recours à ces stratégies peut être conscient ou inconscient mais la conscientisation est recommandée pour une progression plus rapide et pour une ouverture plus large aux langues.

La plateforme Galanet propose dans sa salle de ressources un exposé des stratégies à mettre en œuvre pour utiliser au mieux le dispositif, ces stratégies sont classées en deux catégories :

- les stratégies de compréhension
- les stratégies d'intercompréhension

<u>Stratégies de compréhension</u>		
A l'écrit	Méthodologiques	Avoir une vision globale du texte (type de document, structure, thème)
		Utiliser le contexte / Reconnaître les constituants d'une phrase
	Linguistiques	Repérages des champs lexicaux, connecteurs logiques
		Utiliser la formation des mots
		Recourir aux correspondances lexicales entre langues
	A l'oral	Méthodologiques
Communicationnelles		S'appuyer sur les gestes, mimiques et intonations du locuteur
Compensatoires		S'aider d'éventuelles images accompagnant le discours
Linguistiques		Recourir aux correspondances lexicales et phonétiques entre langues

<u>Stratégies d'intercompréhension</u>	
Stratégies de compréhension citées ci-dessus.	
Stratégie linguistique	Adapter son langage à son interlocuteur, reformuler, s'exprimer clairement
Stratégie compensatoire	Réagir face à une rupture dans la communication
Stratégie de communication	Faire face à la situation communicative. Savoir gérer la timidité et la peur de mal s'exprimer.

Au-delà de ces stratégies présentées sur la plateforme Galanet, nous pourrions penser à d'autres stratégies propres à l'intercompréhension, telles que :

- Reformuler dans sa langue pour vérifier sa bonne compréhension
- Recourir aux parentés avec sa langue maternelle mais aussi avec d'autres langues étrangères
- Solliciter l'aide d'autrui
- Recourir à des ressources externes à la plateforme

1.5.4) Les sessions lycéennes Galanet

1.5.4.1) Résumé des sessions précédentes

Alors que les premières sessions Galanet ont débuté en 2004, les sessions incluant des lycéens sont apparues beaucoup plus tard, la première ayant eu lieu en 2009. En totalité, quatre sessions réservées à un public lycéen se sont déroulées :

- Session lycéens du monde romanophone (2009)
- Lycées mars juin 2010
- Horizontes interculturelles (2010)
- Compréhension magica : interagir pour.... (mars- mai 2011)

La session nommée « Compréhension magica : interagir pour... » est la session sur laquelle repose notre recherche.

	Participants	Langues	Thème retenu	Commentaires
Session lycéens du monde romanophone (2009)	<p>10 équipes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Falcone-Bergamo :19 étudiants, 3 animateurs • Monserrat-Cordoba : 36 étudiants, 2 animateurs • los Quetzalcóatl (Mexico) : 40 étudiants, 1 animateur • Curitiba (Bresil) 2 animateurs • Barcelona : 17 étudiants, 1 animateur • Aveiro : 20 étudiants, 1 animateur • Electrons libres: 10 étudiants, 5 animateurs • Le Mans : 9 étudiants, 1animateur • Sénégal : 2étudiants, 1animateur • Florianópolis : 1animateur 	<p>Fr, Es</p> <p>Fr, Pt, Es</p> <p>Fr, It, Pt</p> <p>Pt</p> <p>Fr, Es</p> <p>Fr, It, Pt, Es</p> <p>Fr, It</p> <p>Fr, Es</p>	Le film	Quatre des six équipes n'ont finalement pas participé (Le Mans, Sénégal, Florianópolis, Curitiba). Malgré cela la session a été assez active.
Lycées mars juin 2010	<p>4 équipes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Argentine(Montserrat): 35 étudiants/ 2 animateurs • Brésil (CEL ART OSACO) : -groupe italien:10 étudiants, 1 animateur -groupe espagnol : 24 étudiants, 3 animateurs -groupe français : 47 étudiants, 1 animateur 	<p>Fr, it, pt, es</p> <p>Fr, it, pt</p> <p>Fr, Pt, Es</p> <p>Fr, Pt</p>	L'alcool et la musique	<p>Quatre langues sont représentées car les étudiants brésiliens s'expriment en langue cible selon leur groupe.</p> <p>Sujets de discussion peu développés avec un maximum de 13messages en phase 4 (à l'exception de 50messages déposés en phase 1 autour du thème du football).</p>

Horizontes interculturales (2010)	11 équipes :		Nosotros hoy	Le dossier de presse n'a pas été publié.
	• Portugal : 19 étudiants, 2 animateurs	Fr, Pt, It, Es		
	• équipe d'ici et là : 1 étudiant, 2 animateurs			Session active avec un fort taux de participation.
	• Berlin : 2 étudiants, 1 animateur	It, Pt, Es		
	• Cordoba/ Argentine : 25 étudiants, 2 animateurs	Fr, It, Pt, Es		
	• Bergamo: 13 étudiants, 1 animateur	Fr, It, Pt, Es		
	• Barcelone : 21 étudiants, 2 animateurs	Fr, Pt, Es, Cat		
	• Campobasso : 15 étudiants, 1 animateur	Fr, It, Es		
	• Lei mariners :15 étudiants, 1 animateur	Fr, Cat		
	• Roumanie : 11 étudiants, 1 animateur	Fr, Rou, It		
	• BCN : 23 étudiants, 3 animateurs	Fr, Es, Cat		
• Chine : 12 étudiants, 2 animateurs	Fr, Es			
				L'équipe française /catalane « Lei mariners » n'a participé qu'aux phases 1 et 2.

1.5.4.2) Les insertions curriculaires des sessions

Afin d'intégrer au mieux une session Galanet à un cours d'espagnol, j'ai sondé les anciens animateurs pour savoir comment ils avaient inséré un tel outil et une conception aussi large des langues au sein de l'apprentissage d'une langue singulière.

J'ai réussi à obtenir 5 réponses d'animateurs réguliers dans les sessions lycéennes Galanet.

Je retiendrai de ces sondages 3 points :

- le type d'enseignement
- les modalités de participation
- les observations des animateurs

Les statistiques ne sont pas le reflet du nombre d'animateurs mais du nombre de sessions auxquels les animateurs ont participé.

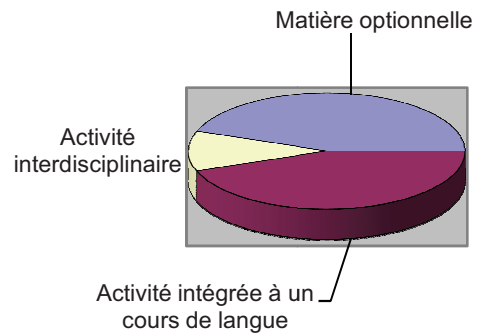
Remarque : certains animateurs ont travaillé avec des lycéens à des sessions universitaires.

Le type d'enseignement

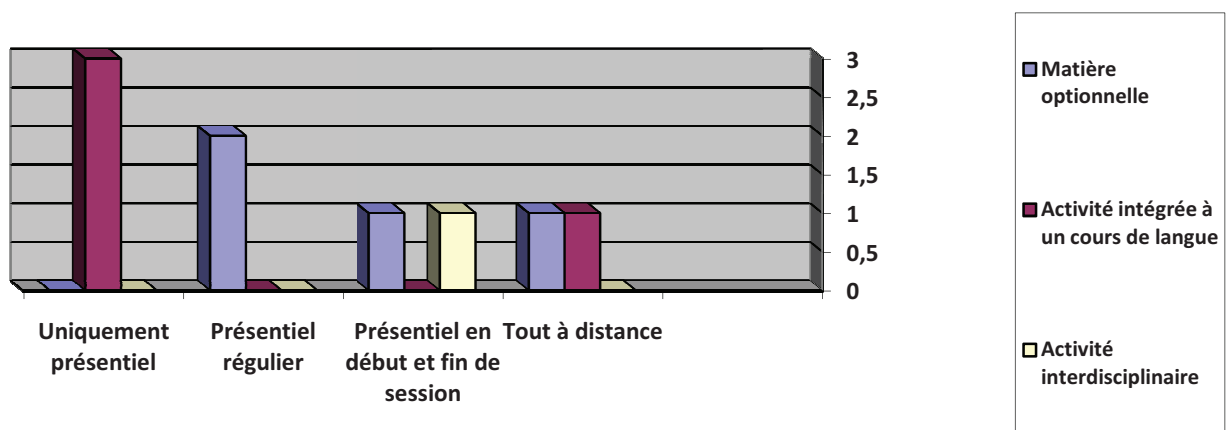
Activité interdisciplinaire : 1

Activité intégrée à un cours de langue : 4

Matière optionnelle : 4



Les modalités de participation



On constate que lorsque l'activité fait partie intégrante d'un cours de langue, celle-ci a presque toujours lieu en présentiel uniquement, sauf pour un cas où la session est menée avec une classe tout à distance. Cependant le dernier cas fait l'objet d'un travail de recherche et non de la volonté d'un enseignant de mener une session avec sa classe. Quant à l'intercompréhension en tant que discipline optionnelle, elle s'adapte à toutes les modalités de participation.

Les animateurs ont tous été satisfaits de leur expérience qu'ils considèrent comme réussie. Cependant, on retrouve certaines récurrences dans les remarques des animateurs quant à la longueur de certaines phases, au désir d'une modification de la tâche finale pour la

rendre plus divertissante et à un réajustement envisageable de la plateforme afin qu'elle soit plus adaptée à un public lycéen

Selon un des animateurs : « *Le succès de la session dépend de plusieurs facteurs :*

-La présence active des animateurs

-La présence du responsable de session

-Le niveau de contenus des forums : il faut solliciter les élèves à argumenter et non pas à déclarer « J'aime, je n'aime pas... »

Les élèves ont généralement trouvé intéressant Galanet. Même s'ils ont trouvé des moments de la session moins motivants. »

Ce sont déjà là quelques pistes qui nous serviront à orienter notre travail : il faudra porter une attention particulière à l'encadrement des élèves et les orienter quant au contenu de leur participation.

1.5.4.3) Les résultats obtenus

J'ai élaboré un questionnaire élève afin d'évaluer le succès de Galanet auprès d'un public lycéen (envoi du questionnaire à tous les élèves ayant participé à une session Galanet lycéenne), cibler la quantité de travail que cela représente pour eux et estimer leur progression en intercompréhension. Je leur ai aussi demandé quel type de stratégies de compréhension ils utilisaient. J'ai obtenu 13 réponses. Voici un extrait du questionnaire avec le nombre correspondant aux cases cochées par les élèves.

		Pas du tout	Un peu	Moyennement	Beaucoup
As-tu aimé travailler avec Galanet ?		0	1	8	3
As-tu compris rapidement le fonctionnement de Galanet ?		2	2	7	2
Combien de temps y as-tu passé par semaine ?	En classe :	2	0 (30 min)	6 (1h30 à 2h)	5 (3h en moyenne)
	A distance :	3	7	2	1
Comment estimes-tu avoir participé?		0	0	11	2
Ta participation a-t-elle été volontaire ?		0	4	6	3
As-tu trouvé le sujet du dossier de presse intéressant ?		2	3	4	4
Selon toi, ton niveau de compréhension		0	5	7	1

en langues a-t-il évolué ?				
-----------------------------------	--	--	--	--

Remarque : les heures apparaissant entre parenthèses sont celles spécifiées par les élèves.

La question des stratégies était une question ouverte, sans propositions de type de stratégies, les réponses obtenues sont :

- recours à un traducteur : 6
- demande d'aide du professeur : 8
- aide extérieure (camarades ou autre) : 4
- déduction du sens en fonction du contexte : 1
- utilisation de la transparence des mots : 1

Bien que certainement tous les élèves aient utilisé la transparence des mots et la remise en contexte, un seul élève l'a identifié comme étant une stratégie d'accès au sens.

Il est intéressant de se demander si les animateurs des sessions Galanet, enseignent aussi l'intercompréhension et les stratégies qui en découlent ou participent seulement à la session en plus de leurs cours de langue.

II. L'intercompréhension en langues romanes intégrée au lycée

Face aux attentes du Cadre européen des langues quant au développement d'une compétence plurilingue chez les apprenants en langue, mon projet de recherche se veut, de façon modeste, d'essayer d'intégrer cette compétence aux cours de langues actuels dispensés en établissement scolaire du secondaire. En effet, l'ambition de ma recherche consiste à proposer une première stratégie d'insertion de l'approche plurilingue via l'intercompréhension en second cycle du secondaire, secteur encore peu exploré pour ce type d'expériences.

Nous allons tenter dans cette partie de lier le contenu théorique de l'intercompréhension à sa pratique en classe tout en prenant en compte les diverses contraintes et modalités imposées par le système éducatif français.

Dans un premier temps, nous traiterons des « modalités » de ma démarche de recherche, de mon stage et de mon recueil de données. Nous aborderons aussi la question des outils d'analyse, notamment concernant les données de terrain.

Puis, suite à une présentation du stage, et à une exposition du déroulement des séances, nous verrons dans quelles mesures l'expérience a respecté les objectifs fixés. Enfin nous observerons quels ont pu être les apports réels sur le terrain de la superposition de l'enseignement de l'espagnol et de l'intercompréhension en langues romanes

2.1) Ma démarche de recherche

Mon projet s'inscrit dans une démarche de recherche-action. Il s'agit suite à une étude de terrain de l'utilisation de Galanet chez les lycéens et de ses types d'insertions curriculaires ainsi qu'à une étude des programmes scolaires, de mettre en place un cours d'intercompréhension en langues romanes en classe de lycée et à postériori de proposer une stratégie possible d'insertion d'un cours d'intercompréhension en lycée.

2.1.1) En amont du stage

Avant le commencement du stage, un travail de recherche préalable s'imposait ; ce travail se divisait en deux parties majeures. D'une part, la recherche de partenaires motivés à réaliser cette expérience nouvelle en France et d'autre part le recueil de données de terrain concernant l'insertion d'approches plurielles dans les classes et l'intégration de sessions Galanet au sein de cours de langues en lycée à l'étranger.

2.1.1.1) La recherche de partenaires

En France, les établissements scolaires sont soumis aux programmes d'enseignement établis par le ministère de l'éducation. Ces programmes sont lourds et ambitieux et fréquentes sont les fois où nous entendons dire que les enseignants n'ont pas le temps de traiter l'intégralité du programme. Bien que l'enseignement des langues soit plus souple que d'autres disciplines, les enseignants voient leur liberté limitée et ne peuvent pas forcément se permettre d'intégrer de nouvelles approches à leur cours. Alors que les nouveautés du Cadre Européen nécessitent de nombreux changements et adaptations au sein des classes, l'insertion de l'approche plurilingue représenterait pour les professeurs de langue une nouvelle charge comprenant une formation ou autoformation et une révision et réorganisation de leur temps de classe.

Souhaitant travailler avec la plateforme Galanet, le choix du public lycéen s'est imposé à moi : Galanet est une plateforme internet destinée à des étudiants universitaires, mais s'étend depuis quelques années à un public de second cycle du secondaire. Bien que travailler avec des élèves en fin de cycle (terminales) eût été intéressant, la lourdeur des programmes toutes disciplines confondues m'a orienté vers des classes de seconde ou première. Or, en France, l'enseignement de la LV2 correspond à un volume horaire de 2 à 3 heures par semaine en classe de lycée, et consacrer une heure de ce volume par semaine à un enseignement plurilingue représente aussi un ralentissement sur le programme.

La recherche de partenaires motivés par cette expérience s'est donc avérée assez laborieuse. Cependant, après avoir contacté tous les lycées de la région grenobloise, une enseignante du lycée Europole, Mme Metral, a manifesté de l'intérêt pour ma recherche ; et, suite à un

entretien, nous avons décidé de tenter l'expérience de l'intercompréhension sur une de ses classes de première espagnol LV2.

2.1.1.2) Recueil de données

Un recueil d'informations concernant les insertions des approches plurielles en classe s'est révélé indispensable à l'orientation que devaient suivre les séances d'intercompréhension en classe de lycée. Ma recherche s'est basée d'une part sur les diverses tentatives d'insertion des approches plurielles dans le secondaire et d'autre part sur la mise en place de sessions Galanet en lycées étrangers.

J'ai pour cela élaboré deux types de questionnaires (cf. annexe 3) que j'ai fait parvenir aux anciens participants aux sessions Galanet en lycée. Le questionnaire pour les animateurs concernait les stratégies d'insertion de l'intercompréhension en classe de langue et celui des élèves était plus centré sur des questions de motivation et de satisfaction.

Mes recherches ont montré de manière générale que dans le milieu du secondaire, les tentatives d'insertion de l'approche plurielle et plurilingue sont très rares et sont réalisées de manière autonomes, souvent comme une activité facultative ne rentrant pas dans le volume horaire attribué à l'enseignement des langues ou alors comme un cours proposé par des écoles de langues indépendantes des institutions scolaires.

2.1.2) Le stage

Le stage a un double objectif : -découvrir l'intercompréhension entre langues romanes -progresser dans l'apprentissage de la langue espagnole grâce à l'intercompréhension
Il faut donc mesurer d'une part le travail réalisé en intercompréhension et d'autre part le travail en espagnol, or, les deux sont liés dans la formation.

L'intercompréhension en langues étant une discipline difficilement mesurable en termes de progression et d'apports cognitifs, il m'a semblé nécessaire d'utiliser des outils permettant de tirer des données du stage.

La plateforme Galanet, étant aussi un outil de recherche, permet déjà d'obtenir des données quantitatives de la session ; ainsi, nous pouvons calculer le nombre de connexions par élève, le nombre de message envoyés sur le forum, les participations aux chats etc.

Un travail de la part de l'animateur est aussi nécessaire pour mesurer les données qualitatives relatives à la plateforme : analyser la qualité des messages, le niveau de production, la pertinence des messages au sein d'un ensemble d'échanges.

La production orale des apprenants, dans le cadre d'une telle activité est restée modérée, et n'a donc pas fait l'objet d'une étude ou de l'attribution d'une note. En revanche, des activités papiers ont été mises en place de façon régulière en classe et ont été ramassées afin d'évaluer la compréhension de textes (écrits et oraux) en langues romanes et la production en espagnol. En fin de stage, les élèves ont eu une évaluation finale avec une compréhension de texte plurilingue (portugais, italien, espagnol, français) et une production en espagnol plus conséquente que lors des activités. Les séances n'ont pas fait l'objet d'enregistrement audio ou vidéo, cela ne représentait pas un grand intérêt pour une transcription, les échanges étant insuffisants, en revanche, il aurait pu être intéressant de filmer afin d'observer le découpage et l'organisation temporelle et spatiale des classes.

A la fin du stage, je me suis entretenue avec l'enseignante et j'ai distribué aux élèves des questionnaires de « satisfaction » (Annexe 4) afin de recueillir leurs impressions, de connaître l'intérêt qu'ils ont porté à l'expérience, l'utilité qu'ils ont perçue de ces séances, la pertinence qu'ils ont attribuée à cette discipline au sein de leur cour de langue, les suggestions qu'ils auraient à émettre etc.

Le dernier outil que j'ai utilisé afin de rassembler des données des séances est le carnet de bord. En effet, j'ai tenu un carnet de bord durant toute la session, et ai rédigé le contenu de chaque séance ainsi que du travail à distance.

2.1.3) Traitement des données

Les données recueillies feront l'objet d'une analyse quantitative et qualitative évaluant :

	Analyse quantitative	Analyse qualitative
Motivation des élèves	-nombre de connexions -nombre de messages déposés	-questionnaire final -journal de bord personnel
Progression des élèves en intercompréhension en langues romanes		-activités papier -test final

Production écrite en espagnol		-analyse des messages en langue cible sur le forum -activités papier -test final
L’adaptabilité de l’intercompréhension à l’enseignement scolaire	-nombre de connexions hors horaire scolaire	-questionnaire final -journal de bord

L’analyse de ces données tentera de fournir une réponse à la problématique d’insertion d’une approche plurilingue en classe de langue dans le domaine scolaire, tout en prenant en compte des facteurs non mesurés mais évoqués tout au long de ma recherche (contrainte de temps/ travail à distance difficile etc.)

2.2) Les séances d’intercompréhension

Afin d’appuyer ma recherche, j’ai réalisé un stage dans un établissement scolaire du second degré.

2.2.1) Présentation du stage

Le stage réalisé dans le cadre de ma recherche, a eu lieu au lycée international Europole à Grenoble et a été mené auprès de l’enseignante d’espagnol Mme Métral. Le stage s’est déroulé sur 15 semaines (du 1^{er} mars au 31 mai) entrecoupées de 5 semaines d’interruption durant lesquelles j’ai rencontré la classe de première tous les mardis durant une heure.

2.2.1.1) La classe

La classe- témoin de cette expérience interactive est une classe de 1^{ère} L /ES espagnol LV2 composée de 12 élèves (3 élèves de 1^{ère} L - 9 élèves de 1^{ère} ES).

Le lycée Europole est un lycée international, les élèves passent donc des tests de sélection basés essentiellement sur leur niveau en langue, de ce fait, le profil type d’un élève

de cet établissement est un élève bilingue. La classe avec laquelle je travaille est une classe dont la langue première est l'anglais. Il s'agit donc d'élèves ayant l'habitude d'alterner les codes langagiers au quotidien et de pratiquer l'intercompréhension sans en avoir conscience. Nous pouvons émettre l'hypothèse que ces élèves possèdent une plus grande facilité d'acceptation, de réception et de compréhension des langues que des élèves d'autres établissements. Cependant, bien qu'il semble important de souligner le fait que ces élèves sont déjà familiarisés avec le plurilinguisme, la recherche menée n'a pas pour ambition de démontrer que le profil langagier de l'élève peut être source d'une meilleure compréhension des langues étrangères.

Profils langagiers des élèves :

	Elève 1	Elève 2	Elève 3	Elève 4	Elève 5	Elève 6
Langues maternelles	-Français -Anglais	-Français -Anglais -Igbo	-Danois -Anglais	-Français	-Russe	-Français
Langues parlées, écrites ou lues (hors LM)	-Espagnol	-Espagnol	-Français -Espagnol -Grec moderne	-Anglais -Espagnol -Chinois	-Français -Anglais -Espagnol	-Anglais -Espagnol

Elève 7	Elève 8	Elève 9	Elève 10	Elève 11	Elève 12
-Français -Anglais	-Français -Anglais	-Français	-Français	-Français -Japonais	-Anglais
-Espagnol -Italien	-Espagnol -Grec moderne	-Anglais -Espagnol	-Anglais -Gallois -Espagnol	-Anglais -Espagnol	-Français -Espagnol

L'effectif restreint de 12 élèves est un point positif pour une première tentative d'insertion de l'intercompréhension en classe, d'autant plus que le support principal de notre expérience est un support informatique et que les salles équipées dépassent rarement la vingtaine d'ordinateurs. De plus, cela permet de pouvoir venir en aide à un maximum d'élèves à deux animateurs.

2.2.1.2) Les modalités de dispense de cours

Comme il a été énoncé précédemment, les séances avaient lieu chaque mardi à raison d'une heure par semaine. La dispense de ce cours nécessitait l'utilisation d'une salle informatique car chaque séance se passait, au moins en partie sur les ordinateurs et sur la plateforme Galanet. Cependant, la participation à la session Galanet, bien que représentant l'essentiel du travail, n'était pas l'unique raison de notre regroupement présentiel, nous avons aussi travaillé sur l'intercompréhension avec des activités indépendantes de la plateforme.

Le choix de la langue à adopter en classe a été une véritable question. A sa naissance l'intercompréhension consistait à parler sa langue maternelle et comprendre celle de l'autre. Depuis, cette définition a évolué ouvrant de nouvelles perspectives et décloisonnant le phénomène de l'intercompréhension. L'objectif principal de l'insertion de l'intercompréhension en langues romanes au sein du cours d'espagnol était d'accéder à l'apprentissage de l'espagnol par une entrée différente, moins traditionnelle, par l'ouverture à d'autres langues. L'emploi du français comme langue de communication au sein de la classe devait être limité de la même façon qu'en cours d'espagnol LV2. Cependant, n'étant ni native, ni professionnelle de langue espagnole, j'ai souvent eu recours à l'usage du français pour approfondir certains points, et aussi par souci de temps.

2.2.1.3) Les obstacles et contraintes du milieu scolaire

Le milieu scolaire est un milieu réservé à l'apprentissage, mais dont l'enseignement très cadré ne laisse que peu de place à une certaine liberté. Le domaine des langues est cependant moins touché que d'autres (tels que les mathématiques ou l'histoire-géographie) et les enseignants peuvent se permettre de varier leurs supports d'apprentissage tant qu'ils correspondent aux thèmes du programme et que leurs activités et tâches respectent les processus d'apprentissage avancé par le Cadre Européen. Nonobstant, la participation à une session Galanet représente un travail régulier à fournir de la part des apprenants.

Une séance en présentiel d'une heure par semaine s'avère être un temps trop léger pour suivre la formation. Une « heure » de cours ne représente réellement que 55 minutes, et

sur ces 55 minutes, il faut compter 5 à 10 minutes d'installation et de mise en route informatique, ne laissant un temps de travail réel que d'environ 45 minutes. La contrainte de temps dans le milieu scolaire est certainement la plus importante. De plus, les élèves ont un emploi du temps chargé, allant dans cet établissement scolaire international jusqu'à 40 heures par semaine et ne permettant pas de donner un travail trop important à faire chez soi. De surcroît, la langue vivante 2 ne représente pas forcément un coefficient assez élevé dans la moyenne pour être privilégiée par rapport à d'autres disciplines.

Une des consignes qui s'est alors imposée était de favoriser un travail en présentiel et, bien que le travail à distance soit fortement encouragé, de l'alléger un maximum. Cependant, la participation à distance est restée très discrète de la part des élèves de notre classe. Il est aussi important de noter que certains élèves n'avaient pas internet chez eux.

Le travail à distance posait aussi une question supplémentaire : la question de la langue de production. Si en classe, les élèves avaient pour consigne d'utiliser la langue espagnole pouvant être corrigés par l'enseignante et moi-même ; chez eux, les instructions étaient de produire en langue espagnole que s'ils étaient certains de l'exactitude de leurs propos ou alors de produire en français. En effet, dans ce type d'échange, les participants doivent porter une attention particulière à leur expression afin d'être compris par tous les apprenants. C'est pourquoi le recours au français était préférable à distance si l'élève avait des difficultés à s'exprimer n'empêchant pas non plus une autocensure de l'élève.

Une des contraintes liée à l'intégration de l'outil Galanet en milieu scolaire réside dans l'utilisation des pré-acquis informatiques des élèves ainsi que de l'enseignant. Ceux-ci doivent être capables de gérer l'outil informatique afin d'utiliser la plateforme de manière optimale.

Au cours de la session, il nous a aussi été demandé de nous exprimer davantage en français car la langue manquait sur la plateforme, une exigence d'alternance codique s'est alors imposée alors que nous travaillions dans le cadre d'un cours d'espagnol avec pour obligation de produire en espagnol et très peu de travail à distance.

2.2.2) Le déroulement des séances

Les deux premières semaines de stage furent consacrées à une observation globale de la classe (thème traité/ programme/ type d'activités etc.) A partir de la troisième semaine, nous nous sommes retrouvés en salle informatique et nous avons commencé l'expérience Galanet par une première séance de découverte de la plateforme et de son fonctionnement. Les séances suivantes étaient composées d'activités en intercompréhension et de l'utilisation de la plateforme et participation aux forums. De manière générale, j'ai essayé de commencer mes cours par une « table ronde » comportant un récapitulatif de l'avancement de la session et quelques activités « papiers » avant une répartition des élèves sur les ordinateurs.

J'ai fait le choix personnel de ne pas traiter le roumain, d'une part car il n'était pas nécessaire à la compréhension de la session Galanet à laquelle les élèves ont participé, et d'autre part car la langue me semble plus difficile d'accès et qu'il aurait donc fallu y consacrer plusieurs séances alors que nous manquions justement de temps.

Les activités langagières abordées durant les séances d'intercompréhension étaient essentiellement basées sur la compréhension en langues romanes (toutes langues confondues) écrite et orale et sur la production écrite et orale en espagnol. La production orale en interaction a été très limitée.

2.2.2.1) Séance type temporalisée

Afin de se rendre compte du peu de temps que nous avons à notre disposition, je vous propose de retracer une heure de cours type de manière temporalisée :

11h05 : Sonnerie

11h10 : Installation des élèves

11h15 : Ordinateurs allumés et sessions ouvertes

11h15/ 11h20 – 11h35/ 11h40 : « Table ronde » : état actuel de la session / consignes du jour/ activités de compréhension écrite ou orale indépendante de Galanet

11h40-12h : Lecture et Participation aux forums

Plusieurs séances n'ont pas comporté d'activités indépendantes de Galanet, le travail à avancer sur la plateforme étant trop important.

2.2.2.2) Les activités abordées (supports créés)

En dehors de l'utilisation de Galanet, nous avons pratiqué l'intercompréhension grâce à des activités dont j'ai créé les supports afin qu'ils soient adaptés à un public lycéen.

Afin de familiariser les élèves à l'intercompréhension, j'ai souhaité à la première séance utiliser le module « Romanophone te connais-tu ? » du cédérom Galatea. Cependant, ceux-ci n'étaient pas compatibles avec le système d'exploitation Linux installé sur les ordinateurs du lycée. Nous avons donc du renoncer au travail avec ce support.

Voici trois activités réalisées en classe:

La première activité (fiche activité 1) consistait à établir un premier contact chez l'élève à l'intercompréhension par la prise de conscience de la parenté des langues romanes. Les élèves devaient remplir cette fiche suite au visionnement d'une vidéo pédagogique en portugais. Les questions ne portent donc pas vraiment sur la compréhension du texte oral mais plutôt sur les stratégies de compréhension des élèves : à leur capacité à faire des analogies entre langues à partir de leurs connaissances du français et de l'espagnol et à pouvoir observer certaines caractéristiques graphiques des langues.

La fiche d'activité 2 portait sur la compréhension écrite du catalan et de l'italien grâce à des extraits tirés de la plateforme Galanet. Les questions étaient des questions de compréhension en langue étrangère auxquelles ils devaient répondre en produisant en espagnol afin de rendre l'activité pertinente dans son insertion en cours d'espagnol.

Enfin la fiche d'activité 3 est un article datant de 2003 utilisé avec une visée pédagogique en intercompréhension sur le site Romanica Intercom. Il est présenté de la même façon que les textes d'Eurom4 et s'utilise de manière comparable. Nous avons utilisé ce document au cours de deux séances, dans un premier temps pour familiariser les élèves à la langue catalane, dans une activité de compréhension globale réalisée à l'oral en espagnol. Puis, lors d'une seconde séance, accompagné de sa version audio et d'un résumé des règles de prononciation du catalan, durant laquelle les élèves ont essayé de reproduire les sonorités catalanes. J'ai volontairement approfondi la connaissance de cette langue auprès des élèves, car c'est une langue appartenant au patrimoine espagnol et parlée dans une large partie du pays. Malgré cette proximité culturelle et géographique ainsi que la parenté des langues, le

catalan reste une langue très différente à l'oral, notamment dans ses correspondances grapho-phoniques.

Fiche Activité 1

Sur <http://www.eu-intercomprehension.eu/activities.html> faire les activités 2 et 3 de "Su turno" en espagnol

Activité 2 : Compréhension orale du portugais

Regarder la vidéo, ne pas répondre aux questions mais lire les différentes stratégies utilisées pour favoriser la compréhension.

Faire le petit exercice suivant celui des 10 vignettes dans lequel il faut remettre dans l'ordre chronologique cinq extraits du conte.

- 1) As-tu compris dans les grandes lignes l'histoire racontée à l'oral sans les explications qui ont suivi?
-

Español	Português	Italiano	Français
Noche	Noite	Notte
.....	Roubar	Rubare	Voler/ Dérober
Probar	Provar	Provare	Prouver
Inocencia	Inocência	Innocenza
Pelegrino	Peregrino	Pellegrino
.....	Culpado	Colpevole	Coupable
Juez	Juiz	Giudice	Juge
.....	Salvar	Salvare	Sauver
Caminar	Caminhar	Camminare	Se promener
Fin	Fim	Fine	Fin

- 2) Complète le tableau

- 3) Quelles observations flagrantes peux-tu faire suite à la lecture de ce tableau?
-
-
-

- 4) A la lecture des quatre colonnes, quelle langue te semble la moins semblable aux autres ?
-

Activité 3 : Compréhension orale de l'italien

Laquelle des vidéos t'a paru la plus pertinente et pourquoi ?

.....

.....

Fiche Activité 2

1) Extracto del forum

Hola!

Jo sóc catalana i m'agradaria guardar aspectes culturals com els castellers, crec que és un espectacle realment únic: es tracta de fer un castell amb persones, construir-lo i després desfer-lo sense caure! No ho he fet mai, però ha des ser molt complicat.

Una altra cosa que m'agrada molt, sobre tot de Barcelona, la meva ciutat, és que és molt cosmopolita, i per tant hi ha una barreja de cultures, i això es veu reflectit en la vida del dia a dia.

Crec que totes les cultures són especials, i m'agradaria arribar a conèixer-ne moltes! Què us agrada de la vostra?

2) Perfil

Ciao a tutti,

mi chiamo Carla e sono di Bergamo, una bella città della Lombardia. Sono sposata e mamma di 3 figli : Francesco, Marco e Alessandro.

Sono prof di Francese in un liceo linguistico.[...]

L'intercomprensione è stata per me un vero colpo di fulmine: la sto vivendo come una avventura e la sto sperimentando per proporla nella mia scuola perché credo possa essere per i miei studenti un arricchimento culturale importantissimo.

[...] Mi piace leggere, dipingere, ascoltare musica e suonare la chitarra...pratico Tai chi e , da quest'anno, studio il giapponese. [...]

1) ¿En qué idiomas están escritos estos extractos?

.....
.....

2) Extracto 1:

a) ¿La persona habla de un aspecto cultural propio a su región, puedes decir de que se trata?

.....

b) ¿A la autora, que le gusta mucho de la ciudad de Barcelona?

.....
.....

3) Extracto 2:

a) ¿De dónde viene Carla y qué es su profesión?

.....

b) ¿Qué le gusta hacer durante su tiempo de recreación?

.....

.....

Fiche Activité 3

<p>A UAB vai investigar doenças animais graves</p>	<p>La UAB investigará enfermedades animales graves</p>	<p>La UAB investigerà malalties animals greus</p>	<p>La UAB studierà malattie animali gravi</p>	<p>L'UAB va faire de la recherche sur des maladies d'animaux graves</p>
<p>El Centre de Recerca en Sanitat Animal (Cresa) va inaugurar ahir el nou edifici, al costat de la facultat de Veterinària de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), on es podrà estudiar malalties animals greus i trobar solucions a problemes com la pesta porcina o el mal de les vaques boges. La construcció, de 4.857 metres quadrats, permet investigar amb agents patògens greus sense risc de propagació a l'exterior. El centre fusionarà la labor de la UAB i de l'Institut de Recerca i Tecnologia Agroalimentàries de la Generalitat (IRTA) i compta amb un consell assessor de política investigadora format per nou empreses farmacèutiques i laboratoris i cinc associacions de productors alimentaris, segons va explicar Josep Tarragó, director de l'IRTA. Tarragó va recordar que el centre mixt "ajudarà la ramaderia a ser més competitiva i a pal·liar malalties".</p> <p>Inversió de 15 milions A la presentació del CRESA va assistir el conseller d'Agricultura, Josep Grau. L'edifici, on s'han invertit 15 milions d'euros (2.495 milions de pessetes), finançats per la Generalitat, la UE, el Govern central, la UAB i l'IRTA, no estarà a ple rendiment fins al febrer, segons Mariano Domingo, director del centre. Ara hi ha dependències a la UAB i a la Zona Franca de Barcelona.</p> <p>ANTONIA PEÑA http://www.elperiodico.com/ 16.09.2003 205 paraules</p>				

2.2.3) L'Utilisation de la plateforme Galanet

La moitié du temps des séances a été consacrée à la participation à la session Galanet intitulée « Compréhension magica, interagir pour... » qui s'est étendue du début du mois de mars à la fin du mois de mai.

2.2.3.1) Résumé de la session

La session lycéenne sur laquelle nous avons travaillé réunissait six équipes :

	Langue d'usage sur Galanet	Composition
Barcelona escola idiomes Sabadell (Espagne)	Catalan, Espagnol	10 élèves 1 animateur
Collegio nacional de Monserrat (Argentine)	Espagnol, Français	34 élèves 3 animateurs
Europole Grenoble (France)	Espagnol, Français	12 élèves 2 animateurs
Grenoble Neruda (France)	Espagnol, Français	8 élèves 2 animateurs
Macerata (Italie)	Italien	9 élèves 5 animateurs
Viseu Portugal _ Viriato (Portugal)	Portugais	10 élèves 2 animateurs

Sur 6 équipes, deux sont restées très discrètes et n'ont participé qu'en début de session, il s'agit de Viseu et de Sabadell avec respectivement 19 et 23 messages déposés sur le forum au cours de la session. Pour le reste les groupes se sont montrés relativement actifs. Europole est l'équipe qui a le moins participé en première phase.

Le thème retenu a été la musique. Il a donné lieu à 5 rubriques pour le dossier de presse :

-A. Nos goûts musicaux sont-ils le reflet de ce que nous sommes ?

- B. La musica e le tecnologia
- C. Compor uma música, escrever letras, tocar um instrumento
- D. Pour connaître la langue d'autrui et pour apprendre
- E. A la découverte des thérapies par la musique

Le thème de la musique a fait ressortir la question des identités et cultures, question centrale en intercompréhension.

2.2.3.2) L'utilisation en classe

L'utilisation de Galanet par les élèves du groupe Europol s'est presque exclusivement réalisée en classe, soit durant une heure de cours en présentiel chaque semaine.

Les élèves avaient pour obligation de poster au moins un message par séance dans le forum (bien que, à posteriori, on se rend compte que cela n'a pas été le cas) ce qui avait pour but de mettre les élèves sur un pied d'égalité et de faire participer tous les élèves, même ceux qui ont pour habitude de ne pas participer aux activités en classe. La communication écrite peut être un moyen d'expression désinhibiteur pour les élèves réservés qui fuient l'expression orale.

Les élèves du lycée ont déposé en tout 105 messages soit une moyenne de 8.75 messages par tête. Cependant on note que 2 élèves se sont vraiment détachés du lot tant au niveau du nombre de connexions que du nombre de messages déposés (17-18) et deux n'ont pas accroché avec ce type de communication se faisant les plus discrets possibles (2 à 4 messages). Le reste du groupe varie entre 6 à 10 messages par élève au cours de la session.

2.2.3.3) Le dossier de presse

La phase du dossier de presse était une phase attendue par les élèves suscitant un contact plus poussé avec les autres participants. Durant cette phase, les élèves se répartissent en groupes de travail distanciel, afin d'élaborer ensemble chaque rubrique du dossier. Le dossier de presse de cette année comportait cinq rubriques donc notre équipe s'est vue divisée en cinq (de 1 à 3 élèves par groupe). Les élèves devaient correspondre avec leurs camarades

d'autres établissements pour s'organiser dans les tâches à réaliser afin de constituer la rubrique du dossier de presse. Cependant, malgré ces objectifs, les élèves n'ont pas pris plus contact avec leurs partenaires étrangers que lors des précédentes phases. En effet, les équipes de Barcelone et Viseu ont cessé petit à petit les échanges, et les argentins n'ont que peu participé car ils étaient en période d'examen (jusqu'au 31 mai). Les contacts se sont limités essentiellement au groupe de Grenoble Neruda et à celui de Macerata.

2.2.4) L'évaluation

L'heure hebdomadaire d'intercompréhension représentait la moitié du temps de travail en espagnol des élèves et s'est étendue sur un trimestre. Le travail effectué durant ces heures méritait donc une notation. C'est pourquoi j'ai élaboré une grille de notation que j'ai remise aux élèves afin qu'ils sachent sur quels critères ils allaient être évalués.

La grille de notation était la suivante :

<u>Participation (7 pts)</u>	<u>Espagnol (7 pts)</u>	<u>Intercompréhension (6 pts)</u>
-Nombre de messages déposés sur le forum (1.5 pts) -Nombre de connexions (1.5 pts) -Participations aux chats (1 pt) -Travail fourni pour le dossier de presse (3 pts)	-Production écrite (4 pts) : -profil -forum -dossier de presse -Production orale (participation aux activités en classe) (3 pts)	-Progression (à partir des exercices donnés) (3pts) - Test final (3 pts)

La participation à une session Galanet nécessite une forte participation, elle est le moteur de la session, ce paramètre devait donc fortement entrer en compte dans la notation. J'ai donc décidé de partager le capital de 20 points en trois parties (7-7-6) entre l'espagnol, la participation à Galanet et le niveau de progression en intercompréhension.

Cependant, entre le moment d'élaboration de la fiche et le jour de la notation, d'autres critères sont entrés en jeu et ont modifié la répartition des points :

-il n'y a eu qu'un seul chat auquel une seule élève a pu participer. D'autres élèves n'y ont pas eu accès à cause de problèmes informatiques.

- certains élèves n’avaient pas internet chez eux, ce qui limitait la participation à distance
- nous avons décidé de privilégier le travail en présentiel
- le calendrier scolaire et le calendrier de la session Galanet n’ont pas coïncidé, les notes se sont arrêtées avant le test final en intercompréhension.

Il a donc fallu rendre des notes avant le test, néanmoins, le test sera pris en compte lors des résultats de ma recherche. Voici la grille sur laquelle les élèves ont donc réellement été évalués :

<u>Participation (6 pts)</u>	<u>Espagnol (7 pts)</u>	<u>Intercompréhension (7 pts)</u>
-Nombre de messages déposés sur le forum (1.5 pts)	-Production écrite (4 pts) :	-Progression (à partir des exercices donnés) (3pts)
-Nombre de connexions (1.5 pts)	-profil	-Participation aux activités en classe (1 pt)
-Travail fourni pour le dossier de presse (3 pts)	-forum	-Usage des stratégies de compréhension (2 pt)
	-dossier de presse	
	-Production orale (participation aux activités en classe) (3 pts)	

J’ai commencé par supprimer le point attribué à la participation aux chats et l’ai reversé à la notation de l’intercompréhension en langues romanes de manière à l’équilibrer avec l’usage de l’espagnol. Cependant, étant donné qu’une élève avait participé, j’ai noté sur 20+1 en attribuant le point bonus à la participation au chat.

Dans la notation de l’intercompréhension, j’ai ajouté la participation aux activités en classe à laquelle j’ai accordé un point et l’usage des stratégies de compréhension étudiées que j’ai pu observer d’une part en classe ainsi que sur le forum et que j’ai pu retrouver dans les questionnaires qu’ils m’avaient remis.

2.3) Déroulement des séances versus objectifs initiaux

Le travail en classe s’est fortement adapté aux conditions de l’environnement tant scolaire que virtuel. Il est donc intéressant de se demander si ces influences ont dévié le déroulement des séances des objectifs fixés.

2.3.1) Le programme scolaire

Comme nous l'avons énoncé précédemment, les programmes scolaires de 1^{ère} portent sur les relations de pouvoir avec pour sous thèmes les questions de domination, influence, révolte et opposition. Ces thèmes ne sont pas apparus clairement au cours des sujets traités en intercompréhension. Nous pourrions cependant à travers les cinq rubriques existantes sur Galanet essayer de créer un lien nous même entre les sujets des rubriques et le thème du programme : ainsi « la musique et les technologies » pourrait devenir « l'influence de la mondialisation sur les musiques et cultures » ou le thème de la composition et écriture de chansons pourrait devenir « une échappatoire ou un moyen de dénonciation aux pouvoirs politiques, économiques ou sociaux existants ».

Créer des parallèles, trouver des points communs entre les thèmes est possible, malheureusement ces liens ne sont pas directement exposés dans les échanges sur le forum. Les risques liés à l'utilisation de Galanet sont aussi ceux-ci : les discussions suscitant le plus d'échanges portent sur les intérêts personnels des élèves et non sur les thèmes des programmes éducatifs. De plus, le travail vient des élèves et ce sont eux qui en choisissent les orientations.

2.3.2) Respect des objectifs du CECR

Nous avons, dans la première partie, défini les caractéristiques didactiques du cadre européen commun de référence en langue en ce qui concerne l'apprentissage de l'espagnol. Observons si ces caractéristiques ont pu être adaptées à l'enseignement de l'intercompréhension en langues romanes.

2.3.2.1) Les tâches

Le cadre européen recommande un apprentissage par tâches, allant de micro-tâche vers la tâche finale. Nous pourrions effectivement comparer ce système d'avancement dans l'apprentissage au scénario de Galanet, les élèves par des micro-tâches de production écrite durant les trois premières phases et par des recherches vont accéder à la tâche finale qui est la rédaction d'un dossier de presse en se réservant de leurs acquis des micro-tâches précédentes.

D'autre part, les activités menées en classe, indépendamment de la plateforme Galanet pourraient représenter des micro-tâches parallèles à celles de Galanet menant aussi à la rédaction du dossier de presse mais en mobilisant des savoirs différents.

Dans le cas des tâches liées à Galanet, les compétences mobilisées sont des compétences de production écrite en langue cible, production en interaction écrite en plusieurs langues, de compréhension des langues étrangères et de recherche d'informations. Les compétences mobilisées pendant les activités sont quant à elles, des micro-compétences d'observation, d'analyse et de comparaison liées à la compréhension écrite et orale en langue étrangère. Ces compétences serviront à aider la compréhension en langue étrangère au cours de la session Galanet et à favoriser le travail en interaction.

C'est-à-dire que nous avons deux entrées différentes de micro-tâches vers la macro-tâche.

2.3.2.2) Les activités langagières

En ce qui concerne les activités langagières évoquées par le CECRL, nous avons recours à quatre d'entre elles (sur cinq) plus une sixième :

- la compréhension écrite en langue étrangère : dans le cas de l'intercompréhension, il s'agit de la compréhension en langue cible et autres langues romanes. Les élèves y sont confrontés durant les activités en classe et tout au long de la session Galanet sur le forum où les messages sont postés dans diverses langues romanes différentes.

- la compréhension orale en langue étrangère : la compréhension orale n'est sollicitée que lors d'activités autonomes faisant appel à cette activité langagière et durant le cours lors des consignes.

- l'expression écrite en langue étrangère : les élèves ne produisent qu'en langue cible ou en langue maternelle, il n'y a pas de tentative de production dans une autre langue romane. Il s'agit d'une des activités langagières les plus sollicitées lors d'une session Galanet avec la compréhension écrite. Elle fait appel à des micro-compétences telles que « savoir reformuler », « savoir expliquer » etc.

-l'expression orale en langue étrangère : l'expression orale est l'activité langagière la plus limitée. Elle se cantonne aux quelques activités orales ou activités papiers nécessitant une correction.

-la production écrite en interaction : cette activité langagière n'apparaît pas dans le cadre européen, car elle est difficilement développable dans un environnement scolaire. Cependant

cette activité prend en compte les mêmes paramètres que la production orale en interaction avec possibilité de réponse plus lente et donc plus réfléchie (car les échanges ne sont pas forcément instantanés, comme c'est le cas dans le forum).

2.3.2.3) L'approche actionnelle

Une autre des caractéristiques du cadre européen est l'approche actionnelle de l'apprentissage des langues où les apprenants sont acteurs de leur apprentissage en utilisant la langue comme outil lors de tâches s'inscrivant dans un contexte social. Si dans le cadre de ces séances, nous avons bien l'aspect de tâches, celles-ci ne s'inscrivent pas dans une dimension sociale réelle mais dans une dimension pédagogique et communicative.

La situation donnée « créer un dossier de presse plurilingue avec des partenaires à distance » n'est pas une situation que les élèves auront l'occasion de vivre à nouveau. En revanche, travailler dans plusieurs langues pour un résultat final commun ressemble plus à un acte auquel ils pourront être confrontés dans leur vie professionnelle.

2.3.2.4) L'échelle de niveaux

Les niveaux B1/ B2 et descripteurs énoncés en partie 1 ne sont valables que concernant les activités langagières en rapport avec la langue d'apprentissage, soit la langue espagnole.

En intercompréhension, l'apprentissage des langues ne vise que la compréhension écrite et orale des textes et l'usage de Galanet vise plus particulièrement la compréhension écrite. Nous allons donc définir les descripteurs correspondants à cette situation particulière, tout en prenant en compte que l'expérience ne s'étend que sur une dizaine de semaines à raison d'une heure par semaine et que par conséquent les objectifs doivent être proportionnels au travail qui aura pu être effectué en un volume horaire léger.

Compréhension générale de l'oral :

A2 Peut comprendre assez pour pouvoir répondre à des besoins concrets à condition que la diction soit claire et le débit lent. Peut comprendre des expressions et des mots porteurs de

sens relatifs à des domaines de priorité immédiate (par exemple, information personnelle et familiale de base, achats, géographie locale, emploi).

A1 Peut comprendre une intervention si elle est lente et soigneusement articulée et comprend de longues pauses qui permettent d'en assimiler le sens.

Compréhension générale de l'écrit :

B1 Peut lire des textes factuels directs sur des sujets relatifs à son domaine et à ses intérêts avec un niveau satisfaisant de compréhension.

A2 Peut comprendre de courts textes simples sur des sujets concrets courants avec une fréquence élevée de langue quotidienne ou relative au travail. Peut comprendre des textes courts.

Nous avons adapté un niveau de compréhension écrite et orale dans l'apprentissage d'une langue étrangère à l'apprentissage de l'intercompréhension. Cependant, il est nécessaire de préciser que ces niveaux ne peuvent être atteints que si les textes (écrits et oraux) ont un lexique de racine latine d'une part, et d'autre part qu'en une même durée d'apprentissage les niveaux atteints ne seront pas forcément les mêmes d'une langue à l'autre.

2.3.3) Respect des objectifs du CARAP

J'avais défini un certain nombre de descripteurs correspondant aux pré-acquis des élèves et aux objectifs que devaient atteindre ce cours. Nous allons lister ces descripteurs. Il est nécessaire de savoir que ces descripteurs (dans la colonne pré-acquis) prennent en compte la diversité langagière et culturelle des élèves de cet établissement. En effet, le profil de ces élèves les favorise dans l'acquisition de savoirs dans les approches plurielles puisqu'ils y sont confrontés depuis toujours.

<u>Pré-acquis :</u>	<u>Objectifs du cours :</u>
<p>Savoirs : 1.7. Avoir des connaissances d'ordre linguistique sur une langue particulière (/la langue maternelle / la langue de l'école / ...) 5.1. Connaître quelques caractéristiques de sa situation / son environnement° linguistique 5.6.1. Savoir que bien souvent, il y a</p>	<p>Savoirs : 4.1. Savoir que les langues sont liées entre elles par des relations dites «de parenté» / savoir qu'il existe des «familles» de langues 6.4. Savoir que chaque langue a un système °phonétique / phonologique° propre 7.2. Savoir que l'on peut s'appuyer sur les ressemblances (structurelles / discursives, /</p>

<p>plusieurs langues dans un même pays ou une même langue dans plusieurs pays.</p> <p>12. Savoir que l'identité se construit, entre autres, en référence à une ou des appartenances culturelles</p> <p>12.3. Savoir que l'on peut avoir une identité multiple</p> <p>12.4. Savoir qu'il existe des identités °bi/plurilingues / bi/pluriculturelles°</p>	<p>pragmatiques) entre les langues pour apprendre des langues</p> <p>7.3. Savoir que l'appui sur les ressemblances (structurelles / discursives, / pragmatiques) entre les langues facilite l'apprentissage des langues</p> <p>7.6.1. Savoir que l'on dispose des stratégies d'apprentissage</p> <p>7.6.2. Connaître quelques stratégies d'apprentissage pouvant être mises en œuvre lors de l'apprentissage des langues</p>
<p>Savoir être :</p> <p>2. Sensibilité °à l'existence d'autres °langues / cultures / personnes° / de la diversité des langues / cultures / personnes°°</p> <p>2.4. Etre sensible <à la fois> aux différences et aux similitudes entre des langues différentes <vaut pour langue et culture></p> <p>2.5.1. Etre sensible à [avoir conscience de la diversité °langagière / culturelle° de la société</p> <p>2.5.2. Etre sensible à [avoir conscience de] la diversité °langagière / culturelle° de la classe</p> <p>6.1. Respecter les différences et la diversité (dans un environnement multiethnique) < vaut pour les langues et les cultures></p>	<p>Savoir être :</p> <p>2.4. Etre sensible <à la fois> aux différences et aux similitudes entre des langues</p> <p>7.2. Disponibilité à s'engager dans la communication (verbale / non verbale) plurielle en suivant les conventions et rites appropriés au contexte</p> <p>7.3. Etre prêt à affronter des difficultés liées aux situations et interactions °plurilingues / pluriculturelles°</p> <p>14.5. Supporter l'ambiguïté</p> <p>15.3. Avoir confiance en ses propres capacités face aux langues (/ à leur analyse / à leur utilisation)</p>
<p>Savoir faire :</p> <p>6.1. Savoir tenir compte du répertoire de ses interlocuteurs pour communiquer dans des groupes bi/plurilingues</p> <p>6.1.1. Savoir reformuler</p> <p>6.2. Savoir demander de l'aide pour communiquer dans des groupes bi/plurilingues</p> <p>6.2.1. Savoir exprimer sa difficulté °à dire / à comprendre°</p> <p>6.2.2. Savoir solliciter de l'interlocuteur une reformulation</p> <p>6.2.3. Savoir solliciter de l'interlocuteur une simplification</p> <p>6.2.4. Savoir solliciter de l'interlocuteur un changement de langue</p> <p>6.5. Savoir mobiliser le parler bi/plurilingue</p> <p>6.5.1. Savoir °varier / alterner° °les langues / les codes / les modes de communication°</p> <p>6.5.2. Savoir produire un texte en mélangeant les langues</p>	<p>Savoir faire :</p> <p>1.1.3. Savoir prendre appui sur une langue connue pour élaborer des démarches de découverte et de structuration dans une autre langue</p> <p>1.1.4. Savoir formuler des hypothèses sur °les structures / le fonctionnement° d'une langue en s'appuyant sur l'observation simultanée de diverses langues</p> <p>1.2.1. Savoir °écouter / écouter attentivement° des productions dans différentes langues</p> <p>2.3. Savoir identifier des langues sur la base de l'identification de formes linguistiques</p> <p>2.3.1. Savoir identifier des langues sur la base d'indices sonores</p> <p>2.3.2. Savoir identifier des langues sur la base d'indices graphiques</p> <p>2.3.3. Savoir identifier des langues sur la base °de mots connus / d'expressions connues°</p> <p>3.2.4. Savoir comparer les langues à l'écoute</p> <p>3.3. Savoir percevoir la proximité et la</p>

	<p>distance graphiques</p> <p>3.4. Savoir percevoir la proximité lexicale</p> <p>3.4.1. Savoir percevoir la proximité linguistique lexicale directe</p> <p>3.4.2. Savoir percevoir la proximité linguistique lexicale °indirecte [à partir d'une proximité avec des termes de la même famille de mots]°</p> <p>4.1.1 Savoir construire un système explicatif °adapté à un interlocuteur étranger sur un fait de sa propre culture / adapté à un interlocuteur de sa propre culture sur un fait d'une autre culture°</p> <p>5. Savoir utiliser les connaissances et compétences dont on dispose dans une langue pour des activités °de compréhension / de production° dans une autre langue.</p> <p>5.1 Savoir exploiter les ressemblances entre les langues comme stratégies °de compréhension / de production° linguistique</p> <p>7.3. Savoir tirer profit, pour l'apprentissage, d'acquis préalables relatifs aux langues et cultures</p> <p>7.3.1. Savoir tirer profit d'expériences interculturelles préalables</p> <p>7.3.2. Savoir utiliser les connaissances et compétences acquises dans une langue pour apprendre une autre langue</p> <p>7.4 Savoir tirer profit des transferts effectués (/réussis / non réussis/) d'une langue connue vers une autre langue pour s'approprier des éléments de cette langue</p> <p>7.6.2.3 Savoir recourir à d'autres personnes pour apprendre (/savoir solliciter des corrections de son interlocuteur / savoir solliciter des connaissances ou explications/)</p> <p>7.7.2. Savoir appliquer consciemment des stratégies d'apprentissage</p>
--	--

1) Les savoirs

De manière générale, les descripteurs retenus pour l'enseignement de l'intercompréhension ciblent les questions d'identités et de connaissance de la langue ainsi que la prise de conscience de la parenté des langues, de la différence des systèmes langagiers et de l'existence de stratégies d'apprentissage. Pour des apprenants d'identités langagières et culturelles comme c'est le cas des élèves du lycée Europe, les questions d'identité et de

connaissance d'au moins une langue sont des notions déjà acquises et familières. Les véritables objectifs portent donc sur la conscientisation de la parenté des langues et de leurs systèmes langagiers ainsi que sur les recours aux stratégies d'apprentissage. Or, l'introduction du cours d'intercompréhension en langues romanes se fait par une présentation de la parenté des langues et toutes les activités réalisées en classe amènent l'élève à réaliser que malgré la parenté existante des langues et leur proximité syntaxique, lexicale voire phonétique, chaque langue fonctionne avec son propre système. Les activités visent aussi à montrer à l'élève qu'il lui est possible d'utiliser des stratégies de compréhension notamment en réutilisant ses savoirs et en les transférant d'une langue à l'autre.

2) Les savoir être

Les savoir être visés par l'apprentissage de l'intercompréhension sont d'ordre éthique pour certains (respect de la diversité) et pour d'autres relèvent de l'engagement personnel de l'élève dans son apprentissage. Celui-ci doit être capable d'affronter les difficultés de compréhension et doit pouvoir oser s'exprimer. La plateforme Galanet suscite ce type de savoirs, les élèves sont confrontés aux ambiguïtés et difficultés de compréhension et doivent faire en sorte de les accepter ou de les contrer ; d'autre part la participation à une session implique de la part de l'apprenant un investissement et donc une production régulière écrite.

3) Les savoir faire

Les savoir faire visés par l'intercompréhension relèvent de l'identification, l'analyse et la comparaison de phénomènes linguistiques, ainsi que des recours utilisables en cas de difficultés et des transferts de connaissances et compétences en langue en situation d'interaction. Les élèves savent déjà compenser leurs difficultés en situation d'interaction, ils ont l'habitude d'alterner les codes langagiers en cas d'incompréhension ou de demander de l'aide. Ils doivent être capable à la fin de leur apprentissage de l'intercompréhension en langues romanes d'identifier les langues et de pouvoir les caractériser en fonction de leurs observations et comparaisons.

2.4) La langue espagnole versus l'Intercompréhension

Comment se passe l'intégration de l'intercompréhension en cours de langue espagnole LV2 ? Quel statut a l'espagnol dans l'apprentissage de l'intercompréhension ? Quel statut a

l'intercompréhension dans l'apprentissage de l'espagnol ? Quelle(s) réponse(s) donner à ces questions suite à son intégration en lycée ? Peut-on parler de double transfert de compétences ?

2.4.1) Un apprentissage de l'intercompréhension en langues romanes par l'espagnol

L'apprentissage de l'intercompréhension en langues romanes se fait par l'espagnol, les séances devaient être dispensées en espagnol bien que ce ne fut pas toujours le cas. Cependant, les élèves devaient produire en espagnol lors des activités ainsi que sur le forum.

La connaissance de l'espagnol dans la pratique de l'intercompréhension permet une entrée supplémentaire vers la compréhension des langues romanes. En effet, bien que les élèves aient pour langue première à l'école le français, posséder des connaissances doubles est un atout pour eux dans l'accès au sens des autres langues. N'oublions pas que parmi les langues romanes étudiées (catalan, espagnol, français, italien, portugais), le français est la « moins latine » des langues. Le recours à l'espagnol peut donc être une solution d'accès aux autres langues par la transparence lexicale. Reprenons le tableau de la première activité distribuée aux élèves.

Español	Português	Italiano	Français
Noche	Noite	Notte	Nuit
Robar	Roubar	Rubare	Voler
Salvar	Salvar	Salvare	Sauver
Caminar	Caminhar	Camminare	Se promener

Nous observons bien que le français est la langue la plus éloignée des origines latines. Le recours au lexique espagnol pour les mots tels que « robar » ou « caminar » facilite largement la compréhension des autres langues.

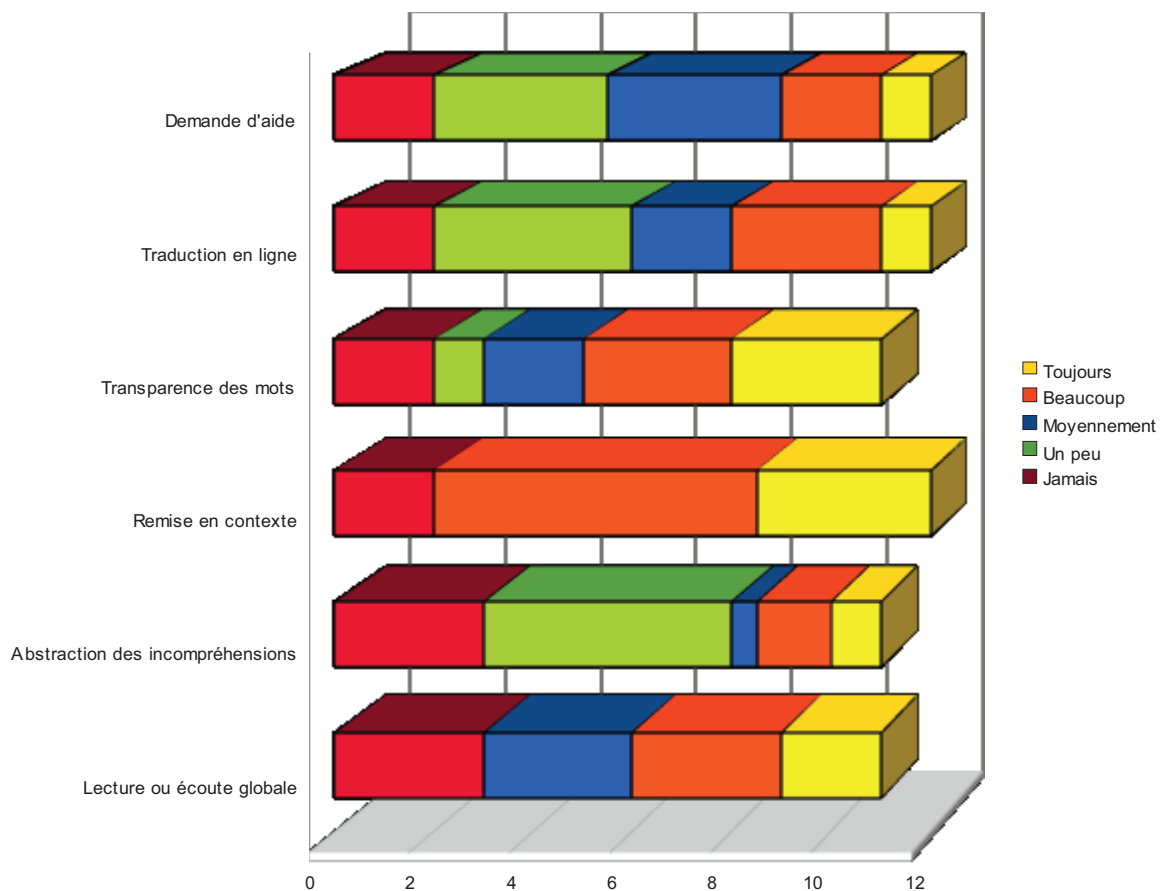
2.4.2) Apprendre l'espagnol par l'intercompréhension

L'intercompréhension ne permet pas d'« apprendre » l'espagnol mais l'usage de la plateforme Galanet permet de le pratiquer, et de le pratiquer au contact d'apprenants

hispanophones. Ce contact langagier est aussi un contact culturel. Cependant, le contenu culturel véhiculé par les apprenants entre eux ne peut faire l'objet d'objectifs d'apprentissage car les échanges sont spontanés. Il n'est donc pas possible de prévoir à l'avance s'il y aura apprentissage culturel ou non lors des échanges de la session.

De plus, si l'intercompréhension n'a pas une incidence directe sur l'apprentissage de l'espagnol, le contact des langues et la découverte des similitudes et différences entre langues romanes permettent de solidifier dans l'esprit de l'élève ses connaissances du système langagier (lexique, syntaxe, graphie, phonie etc.) de la langue cible.

L'apprentissage de l'intercompréhension vise aussi à l'apprentissage de stratégies cognitives d'accès au sens ; ces stratégies sont transférables d'un apprentissage à l'autre et donc utilisable en espagnol. Voici les stratégies d'accès au sens utilisées par les élèves durant les séances d'intercompréhension. Ce graphique reflète les réponses données par les élèves au questionnaire concernant le degré d'utilisation des stratégies en cas d'incompréhension.



Nous pouvons observer que la stratégie la moins utilisée est l'abstraction des incompréhensions ou remplacement des mots par « machin / machiner » et que la remise en contexte est celle à laquelle les élèves ont le plus recours. On peut s'interroger sur le fait que les élèves utilisent plus facilement les stratégies qui leur sont plus familières. Le remplacement du mot par « machin » était une stratégie nouvelle pour eux alors que la remise en contexte est ce qu'ils font en premier devant une incompréhension que ce soit en langue cible ou en langue maternelle.

III. L'intercompréhension en langues romanes insérée en cours de langue au lycée, quels résultats ?

Dans cette partie, nous commencerons par rappeler quels étaient les objectifs de la recherche menée avant d'expliquer ce que nous cherchons à extraire comme informations de l'analyse de l'expérience.

L'objectif était donc de proposer des pistes pour l'insertion de l'intercompréhension en lycée. Pour cela, nous avons décidé de mener une recherche-action consistant à insérer l'intercompréhension en lycée via la participation à une session Galanet, afin d'analyser le degré de faisabilité de l'intégration curriculaire d'une telle approche.

Cette analyse sera lisible sur deux terrains :

- l'insertion d'un cours d'intercompréhension du point de vue du système (programme scolaire, volume horaire, accès à la salle informatique)
- l'insertion d'un cours d'intercompréhension au sein d'un cours de langue du point de vue de la classe (utilisation de l'outil, motivation des élèves, participation des élèves, atteinte des objectifs).

Nous organiserons notre travail de cette partie en fonction de ces terrains d'analyse, dans le but de pouvoir au terme de cette recherche, examiner la faisabilité de ce travail selon les différents niveaux d'insertion. La partie sur l'insertion de l'intercompréhension du point de vue du système sera brève et portera uniquement sur mes impressions personnelles. En effet, mon analyse a davantage porté sur les résultats mesurables en classe.

3.1) L'insertion de l'intercompréhension en lycée du point de vue du système

Nous nous intéresserons donc dans cette partie au degré de faisabilité de l'insertion de l'intercompréhension du point de vue du système scolaire, en analysant les objectifs langagiers des deux enseignements, l'adaptabilité du programme scolaire et du support utilisé pour l'intercompréhension, puis les caractéristiques de la classe et de l'établissement concernés par cette recherche qui ont pu influencer sur les résultats obtenus.

3.1.1) Les objectifs langagiers

L'intercompréhension, tout comme l'enseignement des langues admettent les asymétries entre compétences langagières. Néanmoins, l'enseignement scolaire des langues essaye de travailler les activités langagières en quantités similaires alors que l'intercompréhension se centre sur les activités de compréhension de manière presque exclusive.

Ajoutons que les niveaux assignés aux activités ne sont pas les mêmes dans l'enseignement des langues étrangères en classe de première et dans une première approche de l'intercompréhension. En effet, si les objectifs du Bulletin officiel concernant le niveau des apprenants en classe de première LV2 atteignent les niveaux B1-B2 en production et en réception, la didactique de l'intercompréhension peut atteindre, dans le cadre d'un premier contact à la discipline, des niveaux A2-B1 en réception.

Nous constatons donc un décalage entre les objectifs premiers des deux enseignements tant sur le point des activités langagières que sur les échelles de niveaux. Cependant, si ces objectifs diffèrent, ils sont aussi combinables. En effet, l'outil utilisé dans le cadre de ma recherche est une plateforme internet mettant en contact des apprenants de langues romanes à travers le monde, ce qui signifie que les élèves ont la possibilité de produire (à l'écrit) en langue cible. Le niveau de production et de réception en langue cible peut aisément atteindre le niveau B2. Ainsi, la plateforme permet de travailler la compréhension des langues romanes à un niveau A2-B1 et la production ainsi que la réception de l'espagnol à un niveau B1-B2.

3.1.2) Le programme

Le programme en langue des lycées, se réalise sur trois années avec des objectifs culturels s'inscrivant dans un continuum :

-Seconde : Vivre ensemble

-Première : Les relations de pouvoir

-Terminale : Le rapport au monde (mise en perspective des thèmes des années précédentes).

Ces trois thèmes peuvent tout à fait correspondre aux thèmes travaillés en intercompréhension, d'autant plus que l'intercompréhension souligne les différences langagières comme culturelles entre langues et pays tout en créant une cohésion entre elles. L'enseignement de l'intercompréhension peut donc parfaitement correspondre aux thèmes proposés par le ministère de l'éducation.

Néanmoins, si les thèmes sont adaptés à la didactique de l'intercompréhension, il reste à trouver des supports permettant de travailler sur ces thèmes.

Les programmes scolaires de langue vivante 2 ne prévoient que 2h à 2h30 d'enseignement par semaine en classe de première générale. Or, la participation à une session Galanet, avec un public lycéen nécessite au moins une heure de cours en présentiel par semaine, soit le sacrifice d'une heure sur deux par semaine sur une durée de trois mois. Ce point ci n'est pas négligeable et est un des obstacles les plus importants à l'insertion de l'intercompréhension en cours de langue en établissement scolaire.

3.1.3) Le lycée

Nous aborderons dans cette partie « lycée » trois points : les équipements du lycée, les caractéristiques de l'établissement et l'emploi du temps des élèves.

Cette expérience a été réalisable grâce aux équipements informatiques de l'établissement. En effet, la didactique de l'intercompréhension s'accompagne régulièrement de l'utilisation des TICE. Ceci exige que les lycées soient équipés de matériel informatique suffisant et performant, ce qui n'est malheureusement pas le cas de tous les établissements scolaires français.

Rappelons aussi que l'expérience a été menée auprès d'une classe de première générale d'un lycée international, et que de ce fait, les élèves ont un profil différent que ceux d'un établissement « lambda ». Les élèves ont en effet tous un profil bilingue et par conséquent n'ont peut être pas les mêmes attentes en ce qui concerne l'enseignement des langues que d'autres élèves. Nous développerons davantage cet aspect dans la partie 3.2)

Le public concerné a, du point de vu de sa particularité linguistique, un emploi du temps plus chargé que des élèves de lycée général « normal ». Ceci a rendu l’insertion de l’intercompréhension plus difficile que dans un autre cadre, car la surcharge de travail des élèves réduisait fortement leur participation à distance. Or, le travail sur la plateforme Galanet nécessite une certaine assiduité distancielle.

3.2) L’insertion de l’intercompréhension en lycée du point de vue de la classe

Nous allons dans cette partie, procéder à l’analyse des résultats obtenus à partir de la grille proposée en 2.1.3), puis à partir des résultats obtenus, observer la faisabilité (sur les deux terrains cités) de cette insertion curriculaire. Nous proposerons par la suite des pistes d’intégration de l’intercompréhension dans le milieu scolaire.

Souvenons-nous de la démarche d’analyse proposée en partie 2 (2.1.3) :

	Analyse quantitative	Analyse qualitative
Motivation des élèves	-nombre de connexions -nombre de messages déposés	-questionnaire final -journal de bord personnel
Progression des élèves en intercompréhension en langues romanes		-activités papier -test final
Production écrite en espagnol		-analyse des messages en langue cible sur le forum -activités papier -test final
L’adaptabilité de l’intercompréhension à l’enseignement scolaire	-nombre de connexions hors horaire scolaire	-questionnaire final -journal de bord

Cette démarche d’analyse a pour avantage de mesurer les différents éléments de l’intégration de notre projet en contexte scolaire. En effet, nous évaluons le fonctionnement de

Galanet, le niveau d'espagnol, la progression en intercompréhension et enfin le degré d'adaptabilité d'un enseignement à l'autre. Cette démarche permet de recueillir des données qui nous permettront non seulement d'analyser le fonctionnement de l'expérience mais aussi de proposer une stratégie, un type d'enseignement plurilingue à insérer en contexte scolaire. Les données tirées du journal de bord ne sont pas explicitement citées dans les résultats, mais apparaissent à travers mes impressions personnelles et suggestions d'amélioration de l'enseignement de cette discipline.

3.2.1) Utilisation de Galanet

Afin d'évaluer le degré de réussite de l'intégration de cet outil en classe, nous nous intéresserons dans cette partie, à l'utilisation de la plateforme Galanet, à la motivation qu'elle a engendrée, et au travail réalisé. Nous procéderons pour cela dans un premier temps à une analyse quantitative de l'utilisation de cet outil afin de mesurer la participation des élèves à la session puis à une analyse qualitative dans le but d'observer les appréciations que ce support a pu susciter.

3.2.1.1) La participation des élèves

L'usage de la plateforme Galanet repose sur les échanges entre participants. C'est à partir de ces échanges que se construisent les compétences liées à l'intercompréhension. Or, le moteur de cette communication est la motivation des élèves. Cette motivation peut provenir d'un intérêt personnel dans le meilleur des cas, de la note qui sera attribuée à l'activité ou bien peut ne pas exister.

Rappelons les caractéristiques du public concerné dans le cadre de notre recherche :

- public de 16-17 ans
- bilingue anglais-français
- suivant des cours d'espagnol LV2
- ayant un programme scolaire très chargé (jusqu'à une quarantaine d'heures hebdomadaires pour certains)

Ce public est donc déjà largement concerné par l'environnement des langues et cette caractéristique environnementale peut nous amener à poser deux hypothèses contradictoires :

-le public est sensible aux langues et aura plus de facilités et sera plus motivé à participer à ce genre d'expérience.

-le public a déjà un répertoire langagier qui lui suffit, beaucoup de travail, et ne consacre donc pas beaucoup d'importance à une langue vivante 2.

Ces hypothèses ne peuvent être vérifiées, cependant, elles correspondent aux deux types de profils d'élèves rencontrés lors de cette expérience.

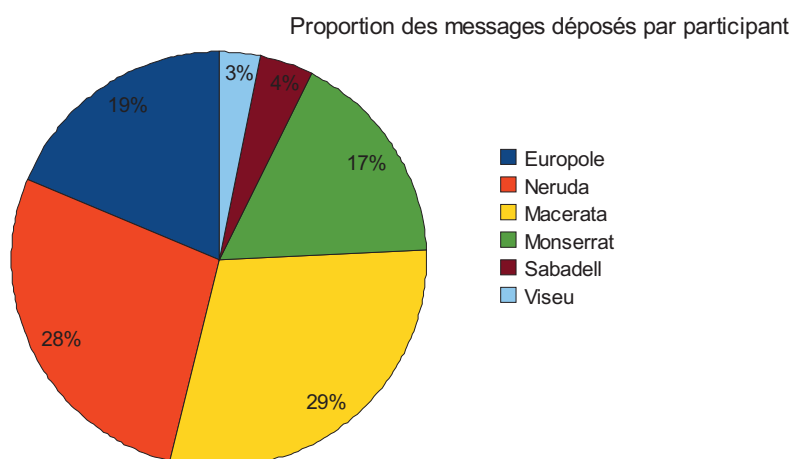
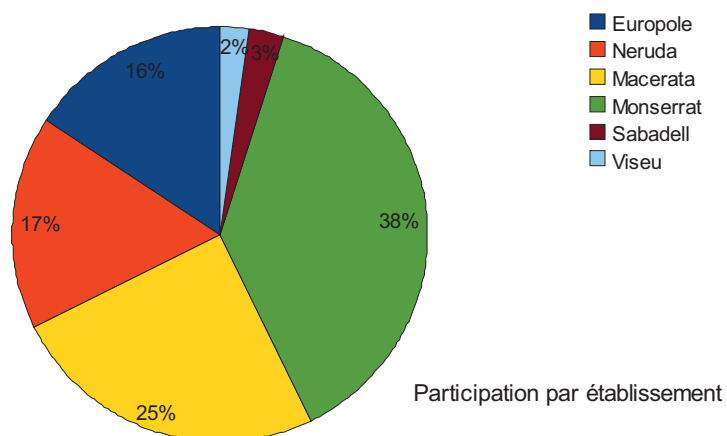
Afin d'analyser quantitativement la motivation, nous allons évaluer la participation des élèves au forum Galanet.

Tableau 1. Nombre de connexions par élève (Groupe Europole)

Connexions en classe	Connexions à distance	Connexions totales
7	8	15
9	0	9
4	4	8
7	1	8
10	3	13
10	4	14
6	6	12
9	3	12
8	6	14
9	1	10
7	0	7
9	6	15
Total : 95	Total : 42	Total : 137

Tableau 2. Participation au forum par établissement

Equipes	Nombre de messages	Moyenne par participant
Colegio Nacional de Monserrat	321	8.68
Europole (Grenoble)	134	9.57
Grenoble Neruda	141	14.1
Viseu Portugal	19	1.58
Sabadell	23	2.1
Macerata	211	15.07
Total	849 (dont 73% par les élèves soit 619.77)	8.66



Le premier graphique circulaire correspond au nombre de messages total déposés par établissement, alors que le second ramène cette participation au nombre de participants. Nous constatons que la participation moyenne par personne est très élevée pour les groupes Grenoble Neruda et Macerata. En revanche, la participation du groupe Europole, bien qu'au dessus de la moyenne générale (tableau 2), est largement inférieure à celle des deux groupes de tête. Ceci s'explique par le manque de participation à distance de la classe.

3.2.1.2) L'appréciation du travail sur la plateforme

Lors d'un questionnaire distribué aux élèves à la fin de la session, la question de leur appréciation personnelle de Galanet leur a été posée. Cette question me semble pertinente

reliée à la participation des élèves, car bien que la participation ne dépende pas que du facteur d'appréciation, celui-ci influe fortement. Voici l'extrait du questionnaire concerné :

9) As-tu apprécié travailler avec Galanet ? *Coche ta réponse.*

	Pas du tout	Un peu	Moyennement	Beaucoup
De manière générale	3	1	6	2
Par rapport au support informatique	2	3	4	2
Par rapport au travail en classe	3	3	6	0
Par rapport au travail à distance	4	2	5	1
Par rapport au plurilinguisme de la plateforme	3	2	2	5
Par rapport au contact avec d'autres apprenants	3	1	6	2

Les chiffres correspondent au nombre de réponses obtenues par élève. On constate que de manière générale les élèves ont apprécié travailler avec Galanet. Cependant, nous remarquons aussi que la question du travail à distance est celle qui partage le plus les élèves et est celle qui a obtenu le plus de réponses « pas du tout ».

Nous avons récolté plusieurs appréciations d'élèves au sein de ce même questionnaire à la question « As-tu des remarques/ suggestions/ critiques/ propositions à faire ou problèmes à évoquer au sujet de la plateforme Galanet et de son fonctionnement ? »

Voici les diverses réponses que nous avons pu obtenir :

-« Les thèmes ne m'ont pas plu. »

-« Je trouve dommage le fait que l'on ne soit pas connectés en même temps que d'autres élèves »

-« Les forums des trois premières phases ont été quelque peu oubliés en phase 4 »

-« Personne ne répondait directement »

-« Difficile de débattre d'une part à cause de la barrière de la langue mais surtout à cause du -temps écoulé entre chaque envoi de message »

-« Les phases étaient peu claires, le forum ne progressait pas vraiment d'une phase à l'autre »

- « C'était une expérience enrichissante, dommage que les conversations ne soient pas instantanées »
- « Dommage que ce ne soit pas un système de messagerie instantanée »
- « Les contacts avec d'autres apprenants de nationalités différentes était l'aspect le plus intéressant de cette activité, et ils n'ont pas eu lieu »
- « Réaliser un dossier était une activité « bizarre », je n'ai pas vraiment saisi le but de l'exercice »
- « Il faudrait plus de chats et de contacts avec les autres »
- « L'interface de la plateforme n'est pas attrayante »
- « Travailler avec Galanet présente des problèmes d'horaires, de décalage entre les messages. Il faudrait travailler de manière simultanée avec les autres ».

Nous constatons le problème de communication est un problème récurrent dans les remarques des élèves, or c'est le principe même de la plateforme. Il serait donc intéressant de se demander s'il ne faut pas repenser cet aspect là dans l'enseignement de cette discipline. Il s'agirait alors de trouver un outil permettant les contacts directs et simultanés entre apprenants, peut être avec un public plus restreint. Les élèves désireraient dans l'idéal des contacts instantanés ou davantage de chats. Cependant, la solution du développement des chats est peu compatible avec la restriction du travail à distance.

Il est difficilement possible de penser l'apprentissage des langues en contexte scolaire sans penser au type de motivation impliqué. Un des problèmes que présente l'intégration de Galanet en cours de langue est le fait que ce soit une plateforme pédagogique où la participation est motivée davantage par la note que par l'intérêt personnel de l'élève. Ceci implique que les messages déposés par les élèves sont rarement spontanés mais plutôt dictés par les consignes. Cependant, c'est aussi une des caractéristiques de l'enseignement des langues dans un cadre scolaire: on provoque et fabrique la communication autour de thèmes et dans le but d'atteindre des objectifs pédagogiques. Bien que l'on essaye d'intégrer ces échanges dans des situations de communication touchant l'environnement des élèves, ceux-ci restent simulés. L'intercompréhension et le système de communication plurilingue qui lui est associé dans cette expérience aurait pu être un moyen de réponse à cette construction de situations de communication en classe, car avec Galanet, les échanges sont bien réels et établis entre natifs de langues romanes et les élèves occupent leurs rôles d'apprenants. La raison pour laquelle ces échanges ne sont pas spontanés réside dans le scénario pédagogique. Comme un des élèves l'a énoncé dans les précédents commentaires, la réalisation d'un dossier

de presse est une activité dont l'objectif pédagogique n'est pas défini pour des apprenants d'espagnol en lycée. De plus, les phases ne font pas appel à de réelles tâches engageant des objectifs langagiers ciblés. Afin d'intégrer l'utilisation de la plateforme Galanet en classe de langue en lycée, il serait intéressant d'associer à chaque phase une tâche employant une activité langagière définie en langue cible.

3.2.2) La progression des élèves en intercompréhension

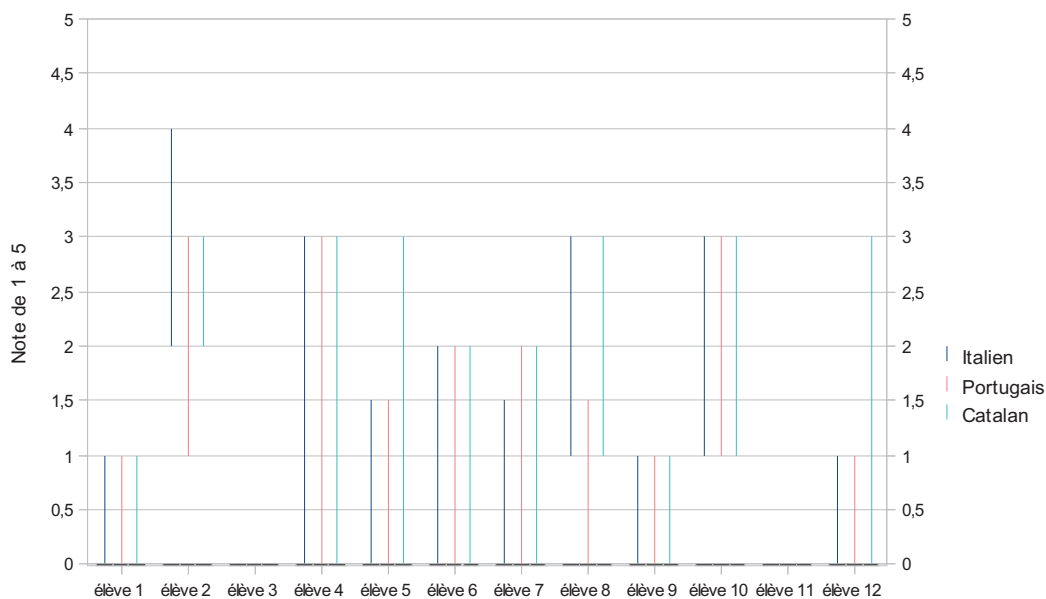
Il est difficile de mesurer une progression des élèves en intercompréhension sur une durée si courte. L'impact d'une telle discipline se reflète sur plusieurs aptitudes chez l'apprenant : l'ouverture d'esprit, la culture générale, la progression de la compréhension en langues romanes, l'usage de stratégies cognitives et métacognitives. Un stage de 3 mois (à raison d'une heure par semaine) temporalisé par une session Galanet n'est pas suffisant pour analyser ces diverses caractéristiques.

Nous ciblerons donc notre recherche sur la progression des élèves par auto-évaluation sur les transferts interlinguaux effectués par les apprenants (de manière consciente) des langues connues, français et espagnol, vers les autres langues romanes, et sur l'usage des stratégies de compréhension. Ces données seront recueillies à partir du questionnaire distribué aux élèves en fin de stage.

Nous avons annoncé que nous travaillerions pour l'analyse de cette partie sur les activités réalisées en classe et sur le test final. Cependant, les élèves, lors des activités en classe, étaient mis en situation de réussite pour favoriser un attrait vers cet enseignement plurilingue et ont donc tout à fait bien complété ces activités. En conséquent, les activités ne peuvent que difficilement servir de support à notre analyse car les élèves ont su chaque fois identifier les langues, accéder au sens des textes et répondre aux questions posées.

Nous ferons en revanche une courte analyse du test évaluatif final, du traitement des questions et de l'application des stratégies face à une incompréhension.

3.2.2.1) Données du questionnaire



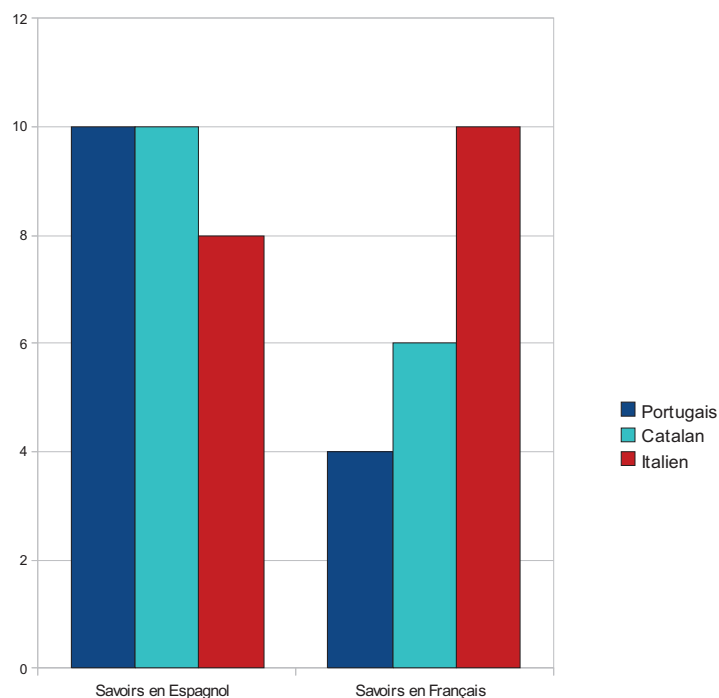
Auto-estimation de la progression des élèves en compréhension des langues romanes

Ce graphique est une autoévaluation de la part des élèves de leur progression en compréhension dans les langues romanes étudiées en cours : Italien, Portugais et Catalan. La note est sur 5 points et les élèves devaient estimer eux-mêmes ce que signifiaient le 0 et le 5. En effet, certains élèves se sont rendus compte à la première séance qu'ils étaient capables de comprendre et qu'ils ne portaient pas de zéro alors que d'autres ont estimé qu'ils n'avaient jamais appris la langue et que par conséquent ils avaient débuté à un niveau zéro. De la même façon, le 5 a représenté pour certains élèves une compréhension parfaite, équivalente à la compréhension de la langue maternelle alors que pour d'autres le 5 équivalait à bonne réception des informations sans difficultés majeures de compréhension.

Nous constatons que deux des élèves (élèves 3 et 11) n'ont pas de résultats apparents : l'un d'eux n'a pas souhaité répondre à cette question, quant au second, il a estimé avoir une progression de 0 à 0 dans toutes les langues.

Dans l'ensemble, les élèves ont estimé avoir progressé de 1 à 3 grades en compréhension des langues romanes. Le portugais est la langue dans laquelle ils ont en moyenne évalué avoir le moins progressé ; ceci s'explique par le fait que nous avons davantage travaillé avec le catalan et l'italien et que les élèves ont souvent trouvé (source : questionnaire) que l'italien était très proche du français et que sa compréhension était plus aisée.

Etudions par l'analyse du graphique suivant, les correspondances établies par les élèves entre les langues romanes connues et les langues découvertes.



Utilité des savoirs en langues en compréhension des langues romanes.

Ce diagramme représente l'utilisation de l'espagnol et du français par les élèves pour accéder au sens du Portugais (bleu), du Catalan (bleu clair) et de l'Italien (rouge). Dix des douze élèves se sont servis de leurs connaissances en espagnol pour accéder au sens des textes en portugais et catalan et de leurs connaissances en français pour accéder au sens de l'italien.

Il m'a semblé intéressant de sonder les élèves sur les connaissances acquises au cours des séances d'intercompréhension. Sur les quatre objectifs apparaissant dans la question ci-dessous, deux se détachent fortement des autres. Les élèves ont, en effet, peu conscience d'avoir acquis des stratégies d'apprentissages en langues ou d'avoir progressé en espagnol alors qu'ils ont conscience pour un nombre plus importants d'avoir découvert la parenté linguistique et pratiqué l'espagnol.

As-tu le sentiment ?	
d'avoir appris des stratégies d'apprentissages	2
d'avoir découvert la parenté linguistique entre langues romanes	7
d'avoir consolidé vos connaissances en espagnol	1
d'avoir pratiqué l'espagnol	5

3.2.2.2) Test de fin de stage

Les élèves ont réalisé un test final sur la compréhension d'un texte plurilingue :

Antonio vince un viaggio di una settimana, a Bruxelles, per due persone.

Il 10 maggio parte da Roma con un suo amico, che parla francese.

L'appuntamento è all'aeroporto : Antonio ha un jeans e una maglietta blu, il suo amico indossa un paio di bermuda e una tee-shirt gialla.

Les deux compères se retrouvent au bar et, pour fêter l'événement, boivent une bonne bouteille d'Asti spumante. Joyeux, ils se dirigent vers la porte d'embarquement. Deux policiers les y attendent et prient Antonio de les suivre.

Antonio empieza a protestar y luego se pone a insultar a un policía. Su amigo, más sereno, intenta calmarle pero no lo consigue. La policía en cambio ne se inmuta y le obliga a abrir su maleta azul en el acto. Nuevo rechazo de Antonio, ya fuera de sí, que les advierte : « Si abris la maleta, os va a pesar ». Entonces su amigo se queda boca abierto.

Dois outros polícias chegam e o Antonio é obrigado a abrir a mala...

Fica branco ao ver a primeira coisa que de lá sai : uma bola de cristal; fica verde quando aparece a segunda : uma cartola com um coelho branco; fica verde quando surge a terceira : seis pompas amestradas.

Então, o Antonio, todo corado, começa a gritar : « Mas, esta mala não é a minha ! »

<u>Evaluation Intercompréhension</u>	<u>Traduce hacia el español.</u>
<u>Contesta en español.</u>	5°) Traduce el primer párrafo “Antonio [...] giallia.” Ayúdate de lo que sabes ya en español y en francés.
1°) ¿Que idiomas identificas en el documento?
2°) ¿De dónde vienen y a dónde van los protagonistas? ¿Por qué?
3°) ¿Cómo van vestidos?	6°) Traduce ayudándote del contexto, de las repeticiones y de la posible transparencia en español: “fica branco”: “fica verde”: “coelho branco”:
4°) ¿De qué trata la historia? (¿Dónde están? ¿Qué hacen? ¿Qué pasa?)	<u>Explica en español lo que pasa en el último párrafo.</u>

J'ai obtenu 11 tests sur 12 (1 absent). Les réponses au test sont plus le reflet de la motivation des élèves que de leur progression en intercompréhension. En effet 3 élèves sur 11 n'ont pas répondu aux questions 4 et 7 qui étaient les deux questions de rédaction, qui nécessitait un effort plus important en production écrite en espagnol.

Les 8 autres élèves ont complété correctement l'évaluation. La question qui a posé le plus de problèmes a été la question 6. Cette question nécessitait l'usage d'une triple stratégie de compréhension : la remise en contexte, l'utilisation de la transparence des mots et des

transferts intralinguaux en portugais. De manière générale les élèves (10 sur 11) ont tous proposé une réponse à la question.

Voici un extrait des réponses obtenues :

Fica branco	Devient blanc, tête blanche, face blanche, figure blanche, couleur blanche, visage blanc, se vuelve blanco, se queda blanco, volverse blanco
Fica verde	Devient vert, tête verte, face verte, figure verte, couleur verte, visage vide, se vuelve verde, se queda verde, volverse verde
Coelho branco	Col blanc, cuello blanco, color blanco, volet blanc

“Coelho branco” est la traduction qui a posé le plus de difficultés, quatre élèves ont laissé un espace vide alors qu’ils avaient tous répondu à « fica branco » et « fica verde » et cinq d’entre eux ont trouvé la réponse exacte.

« Fica » dont la traduction en espagnol pouvait être « se vuelve » ou « se queda » a été sujet une analogie français-portugais possible : fica => face qui a donné lieu à tête, figure, visage etc. Bien que ce ne soit pas une traduction exacte, on peut estimer l’exercice réussi, car la proposition ne change en rien le sens du texte et est le reflet d’usage de stratégies de compréhension.

3.2.3) L’espagnol, quel statut ?

L’espagnol, langue cible de l’apprentissage du cours est devenu la langue de communication et une des langues cibles des activités de compréhension. Au-delà de cette finalité d’apprentissage, elle a surtout été une langue passerelle vers l’accès aux autres langues romanes.

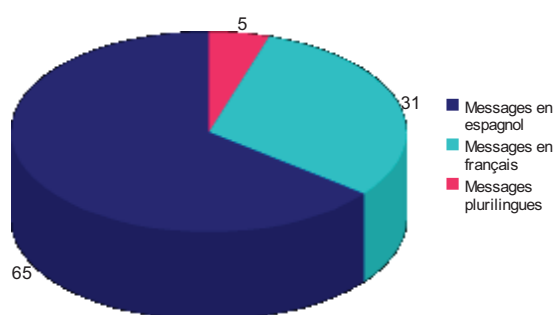
Afin d’évaluer quels ont été les résultats concernant l’apprentissage de l’espagnol au cours de cette expérience plurilingue. Nous allons d’une part observer le nombre et la qualité des messages postés en espagnol sur la plateforme Galanet et d’autre part analyser les

réponses fournies aux questions par les élèves concernant l'usage de l'espagnol au sein des cours d'intercompréhension.

3.2.3.1) Les messages sur le forum

Les élèves avaient la possibilité de s'exprimer sur le forum en espagnol ainsi qu'en français en dehors des cours en présentiel. Analysons la place tenue par l'espagnol au sein des messages déposés.

Répartition des messages élèves par langue



Nous constatons sur le diagramme qu'environ deux tiers des messages ont été déposés en espagnol contre moins d'un tiers en français. Cependant, à la lecture des messages, nous remarquons aussi que les messages en français n'ont pas été rédigés uniquement à distance mais aussi au cours des séances en classe.

Durant les séances, j'ai pu observer deux types d'élèves, les élèves qui souhaitent être relus et corrigés dans chacun de leurs messages, messages qui sont pour la plupart très construits et ceux qui ne font pas appel à l'enseignant et qui publient des messages plus spontanés. Les deux profils sont très intéressants car d'une part, nous trouvons certains élèves qui vivent davantage la communication qu'ils ne s'intéressent véritablement aux sujets et d'autre part nous avons des élèves qui cherchent à enrichir les thèmes de leurs connaissances. Bien que nous passions entre les élèves pour les corriger, de nombreuses erreurs nous ont échappées dans les messages des élèves ne sollicitant pas notre aide. Les erreurs les plus fréquentes sont des erreurs de structures verbales telles que : « ser de acuerdo », « pensar a », « ir en ».

3.2.3.2) Le questionnaire

	Oui	Non
T'exprimer en espagnol a-t-il été un frein dans ta participation ?	2	10
As-tu eu des difficultés à t'exprimer en espagnol ?	5	7
Penses-tu avoir progressé en compréhension de l'espagnol grâce à l'intercompréhension ?	5	7
T'es-tu dirigé plus facilement vers les messages en espagnol que vers les autres ?	8	4

Nous constatons que l'espagnol n'a pas été un frein dans la participation des élèves et qu'à l'inverse elle a été un des moteurs de la communication car les élèves se sont pour les deux tiers plus facilement dirigés vers les messages rédigés en espagnol.

En revanche, peu d'élèves pensent avoir amélioré leur compréhension de l'espagnol grâce à l'intercompréhension.

Cela signifie que les élèves voient plus d'intérêt dans l'usage de l'espagnol pour accéder à l'intercompréhension que dans l'usage de l'intercompréhension pour progresser en espagnol.

3.2.4) L'adaptabilité de l'enseignement de l'espagnol et de l'intercompréhension

Nous allons, dans cette partie, tenter de mesurer le degré d'adaptabilité de l'enseignement de l'intercompréhension en langues romanes à l'enseignement de l'espagnol LV2 en contexte scolaire. Pour cela, nous allons évaluer plusieurs facteurs : -le temps consacré à l'apprentissage de cette discipline hors heures de cours

-l'avis des élèves à propos de la réutilisation des stratégies d'apprentissage acquises en intercompréhension dans le cadre du cours d'espagnol

-l'intérêt perçu par les élèves de l'insertion de l'intercompréhension en cours d'espagnol.

3.2.4.1) Le temps

Nombre de connexions hors cours :

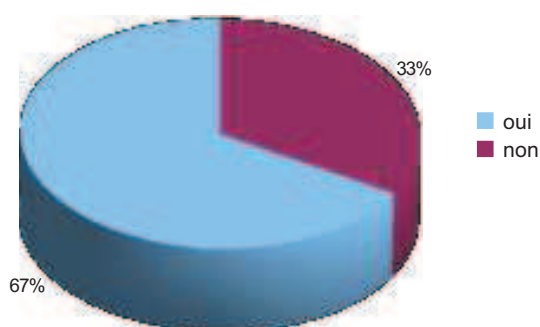
Elèves	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Nombre de connexions hors classe	8	0	4	1	3	4	6	3	6	1	6	0
Moyenne de connexions hors classe par élève	3.5 par élève soit environ 1 par mois par élève											

Comme nous l'avons énoncé précédemment, les élèves avaient un emploi du temps chargé et de ce fait la participation à la session Galanet était privilégiée durant le temps de classe afin d'alléger le travail à domicile des élèves. Il n'est donc pas étonnant d'obtenir ce type de résultat. En effet, les élèves se sont très peu connectés à distance, 3.5 fois par élève au cours de la session, ce qui revient à moins d'une fois par phase. Cependant, bien que cette condition ait été une contrainte à la mise en place de chats et que les élèves aient été déçus de ne pas avoir davantage de contacts directs avec les autres apprenants, cela n'a pas empêché leur participation.

3.2.4.2) La réutilisation des stratégies

L'intégration de l'intercompréhension en cours d'espagnol ne trouve sa place que si elle a de la pertinence dans l'apprentissage de la langue. Or, si nous sommes convaincus du bénéfice des apports de cet enseignement à un cours de langue « classique », voyons ce qu'il en est des élèves. Perçoivent-ils de l'intérêt à l'intercompréhension, pensent-ils pouvoir réutiliser les savoirs acquis en situation d'apprentissage de l'espagnol ?

Réutilisation des stratégies en cours d'espagnol
(réponses des élèves)



Ce schéma transcrit les réponses des élèves à la question de la réutilisation des stratégies apprises en intercompréhension lors de leurs cours d'espagnol. Deux élèves sur trois

pensent pouvoir contrer des difficultés de compréhension en espagnol grâce aux stratégies acquises et/ou développées en intercompréhension.

3.2.4.3) L'intérêt des élèves

Voici quelques réponses fournies de la part des élèves à la question suivante : « *Selon toi, quel est l'intérêt de pratiquer l'intercompréhension pour ton apprentissage de l'espagnol ?* »

(2 absentions de réponse)

-aucun (x3)

-Cela permet de pratiquer l'espagnol et de le lire

-Je ne vois pas forcément d'intérêt, je parle français et c'est vrai que cela m'aide pour apprendre l'espagnol. En dehors de cela, l'espagnol m'aide à apprendre d'autres langues par intercompréhension. Mais le fait de comprendre d'autres langues comme l'italien ou le portugais n'aide pas forcément mon apprentissage de l'espagnol, je crois.

-Cela permet de mieux comprendre les racines de l'espagnol et la culture

-L'intérêt est d'être plus à l'aise avec les langues romanes. Les correspondances lexicales entre langues romanes permettent de mieux comprendre l'espagnol.

-L'intérêt est d'observer la parenté des langues romanes.

-Je n'en vois pas énormément. Cela sert pour certains mots de vocabulaire et, deviner le sens de certains mots, va bien sûr me faciliter l'apprentissage de l'espagnol, mais je ne pense pas que les stratégies d'intercompréhension utilisées pour des langues que je ne connaissais pas du tout vont m'aider en espagnol.

Les élèves ont des difficultés à percevoir le réel intérêt de l'intégration d'une approche plurilingue en cours de langue, pourtant énoncé en début d'expérience. Le dernier élève spécifie qu'il comprend les objectifs de l'enseignement de l'intercompréhension mais ne pense pas qu'ils soient compatibles avec l'enseignement d'une LV2. Cet élève avait d'ailleurs spécifier plus tôt dans son questionnaire qu'il imaginait pouvoir se servir des stratégies acquises lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue et non d'une langue dont l'apprentissage est déjà largement entamé.

3.3) Bilan

Nous avons scindé l'analyse du fonctionnement de ce cours selon les différents domaines concernés. Il serait intéressant d'observer ces résultats de façon globale pour se créer un avis plus général sur l'expérience menée. Voici un tableau récapitulatif des résultats observables :

		Ce qui a fonctionné	Ce qui n'a pas fonctionné
Du point de vue du système	Les objectifs langagiers	-l'asymétrie des activités langagières -l'asymétrie entre le niveau en langue cible et le niveau en langue étrangère	
	Le programme scolaire	-respect des thèmes des programmes officiels possible	-nécessité de travailler avec un support adapté -trop peu d'heures consacrées à l'enseignement de la LV2
	Le lycée	-équipement informatique et accès à la salle	-emploi du temps des élèves trop chargé -profil langagier des élèves peu adapté
Du point de vue de la classe	Utilisation de Galanet	-participation en classe -échanges entre élèves -travail pour le dossier de presse -le partage interculturel -l'utilisation de l'outil informatique	-participation à distance -l'insuffisance de temps -les contacts instantanés -la motivation -l'appréciation mitigée des élèves
	Pratique de	-les activités en classe	-l'évaluation difficile de

	l'intercompréhension	<ul style="list-style-type: none"> -la progression en intercompréhension -le développement de stratégies de compréhension -la création d'analogies 	l'intercompréhension
	Pratique de l'espagnol	<ul style="list-style-type: none"> -la production écrite en espagnol -la compréhension écrite -échanges avec des locuteurs natifs 	-la correction automatique de tous les messages postés
	Adaptation des deux enseignements	<ul style="list-style-type: none"> -l'utilisation de l'espagnol de manière plus naturelle que le français -le transfert des savoirs de l'espagnol vers les langues inconnues 	<ul style="list-style-type: none"> -temps de classe (représentait la moitié des cours d'espagnol pour les élèves) -travail à distance -les liens entre le programme scolaire et les sujets traités -les élèves n'ont pas cerné l'intérêt -la pertinence de la réalisation d'un dossier de presse

Conclusion

La recherche menée au cours de cette expérience avait pour objectif de proposer un enseignement des langues alternatif faisant face à la situation actuelle mondiale. En effet, face au développement des flux internationaux et à la recherche d'une langue de communication, dans un monde dans lequel les sociétés deviennent cosmopolites et métissées et où chacun essaye de marquer son identité, une proposition alternative à l'anglais langue internationale s'impose. Nous avons choisi de promouvoir l'intercompréhension comme approche plurilingue permettant une communication large et internationale respectant les identités, cultures et langues de chacun. L'intercompréhension permet l'acquisition de savoirs, savoir-être et savoir-faire liés à la communication et à la compréhension réciproque entre locuteurs.

Comme nous avons eu l'occasion de le constater, les ministères de l'éducation actuels n'entrent pas pour le moment, dans la démarche de promotion des approches plurielles. C'est pourquoi, ma recherche avait pour ambition d'insérer l'intercompréhension en langues romanes dans un cours de langue en lycée afin de pouvoir en tirer des pistes pour l'insertion d'une approche plurielle dans le secondaire.

Mon expérience a montré qu'il était possible d'insérer l'intercompréhension en cours d'espagnol. J'ai effectivement, réalisé un stage d'une durée de trois mois dans un établissement scolaire de Grenoble, pendant lequel j'ai dispensé, à raison d'une heure par semaine un cours d'intercompréhension en langues romanes à une classe de 1^{ère} générale durant leurs cours d'espagnol LV2. Nous avons, au cours de ces heures, effectué des activités de compréhension en langues romanes et participé à une session Galanet, session internet d'intercompréhension en langues romanes mettant en contact et faisant collaborer des locuteurs de langues romanes du monde entier. La session concernée réunissait des équipes d'Italie, d'Espagne, de France, du Portugal et d'Argentine.

Les résultats de cette expérience ont été mitigés et ont présenté les limites de cet enseignement et des conditions dans lesquelles ma recherche a été effectuée.

Ces limites concernaient essentiellement :

- la motivation des élèves

- le temps
- l'outil (le type de travail à réaliser/ la forme des contacts/ le travail à distance)
- le lien avec le programme scolaire

En effet, suite au bilan établi en 3.5), il est intéressant de se demander quelle est la portée de ces résultats. Tout enseignement est critiquable et présente des aspects qui ne fonctionnent pas toujours, cependant si les apports pédagogiques prévalent sur les limites, l'enseignement de la discipline peut être maintenu. Rappelons aussi que ces résultats sont réduits à une seule et unique situation d'enseignement, dont les caractéristiques influent sur les résultats. En effet, le public qui a travaillé sur ce projet n'était pas un public particulièrement demandeur de contacts aux langues, car certainement déjà très familiarisé avec ce type d'échanges et avec les technologies.

La dispense d'une telle discipline au sein de l'enseignement scolaire français est une « première ». Nous pouvons dire que l'expérience a fonctionné si nous nous basons sur le fait que la session a été menée à terme et que les élèves ont acquis à partir de cette expérience des stratégies de compréhension et sont désormais capables d'accéder au sens d'un texte (écrit ou oral) en langue romane si celui-ci correspond à un niveau de langue A1- A2 à l'oral ou A2-B1 à l'écrit. Cependant, le bilan désigne plusieurs aspects n'ayant pas fonctionné et qui ne me semblent pas négligeables si l'on souhaite reconduire l'expérience voire « curriculariser » un enseignement plurilingue dans le secondaire.

De nouvelles questions apparaissent alors : Faut-il modifier le type d'insertion curriculaire ? Faut-il utiliser un autre outil ou faut-il l'améliorer ? Quelles sont les perspectives d'avenir de l'enseignement de l'intercompréhension en lycée ?

Afin de répondre à ces interrogations, nous pourrions imaginer, à partir des suggestions faites par les élèves, l'enseignante et moi-même, un cours « idéal » qui contrerait les limites apparues lors de notre projet. Voici les propositions que nous pourrions faire :

1) L'insertion curriculaire

Le problème de motivation et d'intérêt des élèves étant un problème récurrent dans mon étude, il serait intéressant de proposer l'intercompréhension comme matière optionnelle au lycée, ce qui impliquerait que les élèves auraient choisi cette discipline et, si c'est une matière facultative, que les points rapportés par la matière seraient des points bonus dans leur

moyenne générale. Le fait que ce soit un choix des élèves serait un facteur de motivation et d'implication dans le travail de la part des apprenants et promettrait une réussite plus sûre. De plus, l'enseignant aurait à faire face à un public intéressé par les langues romanes.

Ce groupe pourrait être mixte et ne ferait pas l'objet d'un apprentissage d'une langue en particulier mais bien d'une compétence plurielle et plurilingue. Cependant, si les élèves sont apprenants d'une autre langue romane en plus du français, ceci pourrait présenter des avantages dans le déroulement des séances permettant des activités plurilingues en classe.

Selon l'outil utilisé, ces séances pourraient avoir lieu à raison d'une heure par semaine ou une heure toutes les deux semaines.

2) L'outil

Il m'a semblé bénéfique de diviser mon temps de cours en deux parties, une partie d'activités communes et une partie sur ordinateur ; je pense que ce schéma de dispense de cours permet de ne pas laisser les élèves dans leur travail ainsi que d'aborder les savoirs liés à l'intercompréhension parallèlement à la pratique de l'intercompréhension.

L'outil informatique est un outil plus « ludique » pour les élèves qu'un simple manuel et se prête tout à fait à ce type d'enseignement permettant de mettre les élèves en situation de contacts plurilingues, d'autant plus si l'on utilise une plateforme du type Galanet. Néanmoins, la plateforme Galanet est un outil destiné à un public universitaire et bien qu'il soit assez flexible pour permettre de faire travailler des lycéens, nous pourrions imaginer une plateforme plus adaptée aux besoins didactiques d'un tel public. Reprenons cependant le principe de Galanet puisque nous avons travaillé avec et proposons des suggestions d'adaptation.

Nous avons pensé avec l'enseignante, à une plateforme qui réunisse un nombre limité de participants (environ 3 groupes institutionnels) favorisant les contacts et connaissances entre apprenants. Dans une situation idéale, les élèves pourraient se retrouver connectés au même moment, grâce à des chats organisés ou des cours simultanés au moins une fois par mois.

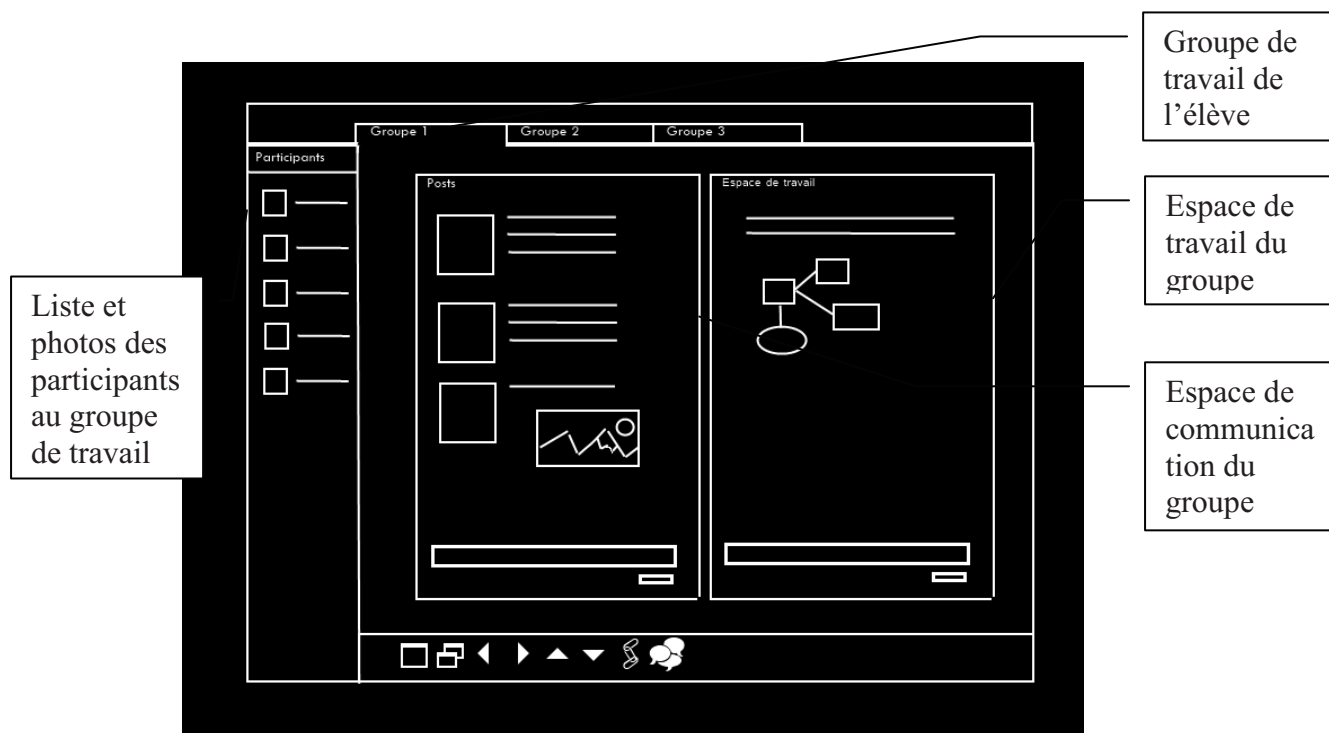
L'emploi du temps d'un lycéen et la constitution des classes ne favorisent pas le travail à distance, il faudrait que celui-ci soit allégé un maximum.

La tâche finale, dossier de presse, n'est pas une tâche forcément adaptée à un public lycéen, nous pourrions repenser cette tâche en l'accordant avec les thèmes et programmes d'enseignement des langues de l'année des apprenants. Les sujets devraient être préétablis par les animateurs entre eux afin de ne pas disperser les élèves lors d'une recherche de thème et de rentrer dans les attentes des programmes.

Il faudrait conserver l'idée d'un scénario pédagogique par phase mais en lui attribuant des consignes plus cadrées. Imaginons que chaque phase correspondrait à une micro-tâche précise mettant en scène des activités langagières ciblées ; si le groupe est mixte (formé d'apprenants de langues romanes différentes), nous pourrions créer en classe des activités de production, compréhension et interactions orales plurilingues.

Les élèves ont manifesté le désir de travailler sur un espace plus lisible sur lequel apparaîtraient toutes les informations concernant les actions des uns et des autres, un outil qui se présenterait comme un mur *facebook*. Un avatar ou une photo devrait apparaître à côté de chaque intervention, avec le nom du groupe institutionnel, pour que l'on n'ait pas à cliquer sur les noms pour accéder au profil, ce qui s'avère déjà être un frein à la communication.

Si le travail se réalise par groupes à distances comme dans Galanet, il faudrait penser un espace d'échanges propre à chaque groupe, qui soit lisible en une seule et même page : mur de conversation, commentaires possibles, accès aux profils, possibilité de poster des liens, des photos, espace de travail. Voici un type d'interface très schématique auquel nous pourrions penser.



Dans la mesure où un tel enseignement et l'accès à une plateforme plus adaptée à des lycéens serait possible, nous pourrions imaginer un scénario pédagogique de ce type :

Classe de seconde générale.		
Thème du programme : l'art de vivre ensemble		
Thème du travail : La ville		
Tâche finale : Réaliser un album « photo » de sa ville illustrant les caractéristiques historiques, géographiques, culturelles et architecturales de celle-ci.		
Phase 1 : Se connaître tous	Se présenter, présenter son groupe.	Production écrite
Phase 2 : Travail en binôme ou petits groupes	Présenter de manière générale sa ville et sa façon d'y vivre à son binôme ou à son groupe.	Production orale (monologuée ou en interaction si réalisé en petits groupes) : enregistrement.
Phase 2 : Travail en binôme ou petits groupes	Réaliser un parcours dans la ville de son binôme en fonction de ses centres d'intérêts.	Production écrite + Compréhension orale du document de la phase 2
Phase 3 : Tâche finale	Réaliser un album photo en ligne (pouvant inclure vidéos/ photos/ texte/ enregistrement)	Production écrite / Production orale

Rappelons que les propositions précédentes ne sont que des suggestions établies à partir de l'avis des élèves et animateurs et qu'elles n'ont pas l'ambition d'être une marche à suivre unique et sans faille. De plus, la réalisation d'un tel outil demanderait d'importants financements de la part du ministère de l'éducation et cette proposition de support est donc bien loin de la possible intégration d'une approche plurielle en lycée. Cependant, ces propositions pourraient être un commencement vers des réflexions plus approfondies quant à un type d'insertion curriculaire de l'intercompréhension en langues en lycée.

Une nouvelle version de Galanet va être créée, peut être pouvons-nous espérer une flexibilité encore plus grande permettant d'adapter l'outil de manière optimale à un public

lycéen. Ma recherche, je l'espère sera un tremplin vers le développement de démarches similaires et vers l'insertion finale d'approches plurielles dans l'enseignement scolaire.

Bibliographie

APIC. (s.d.). Consulté le mars 10, 2010, sur Association pour la Promotion de l'InterCompréhension des langues: <http://apic.onlc.fr/17-APIC.html>

Carrasco Perea, E. (2010). Los planteamientos intercomprensivos en la enseñanza reglada o la importancia de introducirlos desde la primaria: aportaciones, retos y requisitos. Dans Doyé, Meissner, & eds..

Cassen, B. (2005, Janvier). Un monde polyglotte pour échapper à la dictature de l'anglais. *Le monde diplomatique* .

Castagne, E. (2007). L'intercompréhension : un concept qui demande une approche multidimensionnelle. Dans F. Capucho, P. Alves, A. Martins, C. Degache, & M. Tost, *Diálogos em Intercompreensão (Actes du Colloque organisé à Lisbonne du 6 au 8 septembre 2007)* (pp. 461-473). Lisbonne: Universidade Catolica Editora.

Castellotti, V. (2007). L'intercompréhension est-elle soluble dans l'éducation plurilingue? Dans F. Capucho, P. Alves, A. Martins, C. Degache, & M. Tost, *Diálogos em Intercompreensão (Actes du Colloque organisé à Lisbonne du 6 au 8 septembre 2007)* (pp. 571-584). Lisbonne.

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

Centre européen pour les langues vivantes- Conseil de l'Europe. (2007, juillet). A travers les Langues et Cultures. *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et Cultures* .

Chardenet, P. (2007). Qu'est ce que l'intercompréhension? *Le français à l'université* (4).

Conseil de l'Europe. (2007). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg.

Conseil de l'Europe. (2001). *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Strasbourg: Didier.

Degache, C. (2003). *Du développement des compétences de compréhension aux interactions plurilingues, de Galatea à Galanet*.

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

Langues Romanes. (s.d.). Consulté le mars 2010, sur Wikipédia: http://fr.wikipedia.org/wiki/Langues_romanes

Le B.O. Hors Série. (2003, août 28). *Programmes des Lycées Langues Vivantes Classes de Première Générales et Technologiques* .

Le Petit Larousse. (1988). Paris: Librairie Larousse.

Les langues romanes. (s.d.). Consulté le mars 2010, sur Trésor de la langue française au Québec: http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/monde/langues_romanes.htm

Meissner, F.-J., Meissner, C., Klein, H., & Stegmann, T. (2004). *EuroComRom. Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le début*.

Reissner, C. (2010). La dissémination de l'intercompréhension romane dans l'enseignement scolaire en Allemagne. *Synergies Europe* (5), pp. 127-134.

Tost Planet, M. A. (2005). I progetti europei d'intercomprensione tra parlanti di lingue romanze . Dans A. Benucci, *Le lingue romanze, una guida per l'intercomprensione* (pp. 15-54). Turin: UTET.

Annexes

Annexe 1 : Liste des descripteurs répartis en sous groupes (Carap)

a) Les Savoirs

- 1) Connaitre quelques principes du fonctionnement des langues
- 2) Connaître le rôle de la société dans le fonctionnement des langues / et des langues dans le fonctionnement de la société
- 3) Connaître quelques principes de fonctionnement de la communication
- 4) Savoir que les langues sont en constante évolution
- 5) Avoir des connaissances sur la diversité des langues / le multilinguisme / le plurilinguisme
- 6) Savoir qu'il existe entre les langues des ressemblances et des différences
- 7) Savoir comment on °acquiert / apprend° une langue
- 8) Connaître le rôle de la culture dans les pratiques sociales
- 9) Savoir que la culture organise °la perception / la vision du monde / la pensée°
- 10) Avoir des connaissances sur les cultures
- 11) Connaître divers phénomènes relatifs à la diversité des cultures
- 12) Savoir que l'identité se construit, entre autres, en référence à une ou des appartenances culturelles

b) Les Savoir Etre

- 1) Attention pour les °langues / cultures / personnes° «étrangères»
pour la diversité linguistique / culturelle / humaine de l'environnement,
pour le langage en général,
pour la diversité °linguistique / culturelle / humaine° en général [en tant que telle]
- 2) Sensibilité °à l'existence d'autres °langues / cultures / personnes° / à l'existence de la diversité des °langues / cultures / personnes°
- 3) Curiosité / Intérêt pour °des °langues / cultures / personnes° «étrangères» / des contextes pluriculturels °°
pour la diversité °linguistique / culturelle / humaine° de l'environnement

pour la diversité °linguistique / culturelle / humaine° en général [en tant que telle]

- 4) Acceptation positive °de la diversité °linguistique / culturelle° / de l'autre / du différent °°
- 5) Ouverture °°à la diversité °des langues / des personnes / des cultures° du monde / à la diversité en tant que telle [à la différence en soi] [à l'altérité] °°
- 6) °Respect / Estime° des °langues / cultures / personnes° °«étrangères» / «différentes»° de la diversité °linguistique / culturelle / humaine° de l'environnement de la diversité °linguistique / culturelle / humaine° en tant que telle [en général]
- 7) Disponibilité par rapport à la °diversité / pluralité° °linguistique / culturelle°
- 8) Motivation par rapport à la diversité linguistique et culturelle
- 9) °Désir / volonté° °de s'engager / d'agir° °par rapport à la diversité linguistique ou culturelle / dans un environnement plurilingue ou pluriculturel°
- 10) Attitude critique de questionnement / posture critique face au langage / à la culture en général
- 11) Volonté de construire des °connaissances / représentations° «informées»
- 12) °Disponibilité à / Volonté de° suspendre °son jugement / ses représentations acquises / ses préjugés°
- 13) Disponibilité au déclenchement d'un processus de °décentration / relativisation° °linguistique / culturelle°
- 14) °Vouloir / être disposé à° s'adapter / Souplesse
- 15) Avoir confiance en soi / Se sentir à l'aise
- 16) Sentiment de familiarité
- 17) Assumer une identité (langagière / culturelle) propre
- 18) Sensibilité à l'expérience
- 19) Motivation pour apprendre des langues (langue scolaire, langues étrangères, etc.)
- 20) Attitudes visant à construire des représentations pertinentes et informées pour l'apprentissage

c) Les Savoir Faire

- 1) Savoir °observer / analyser° °des éléments linguistiques/ des phénomènes culturels° dans des °langues / cultures° plus ou moins familières
- 2) Savoir °identifier [repérer]° °des éléments linguistiques / des phénomènes culturels° dans des °langues / cultures° plus ou moins familières

- 3) Savoir comparer les phénomènes °linguistiques / culturels° de °langues / cultures° différentes [Savoir percevoir la proximité et la distance °linguistique / culturelle°]
- 4) Savoir °parler de / expliquer à d'autres° certains aspects de °sa langue / de sa culture / d'autres langues / d'autres cultures°
- 5) Savoir utiliser les connaissances et compétences dont on dispose dans une langue pour des activités °de compréhension / de production° dans une autre langue.
- 6) Savoir interagir en situation de contacts °de langues / de cultures°
- 7) Savoir °s'approprier [apprendre]° °des éléments ou usages linguistiques / des références ou comportements culturels° propres à des °langues / cultures° plus ou moins familières

Conventions graphiques des descripteurs du Carap :

°x / y° soit x, soit y (y n'étant pas une sous-catégorie de x)

Savoir identifier des °particularités / phénomènes° culturel(e)s

Savoir °observer / analyser° des °formes / fonctionnements° linguistiques

°x [y]° variantes terminologiques considérées comme (quasi-)équivalentes

Savoir identifier [repérer] des éléments phonétiques simples [des sons]

x (/ y / z /) soit x, soit y, soit z (y et z étant des sous-catégories de x)

Savoir analyser des schémas d'interprétations (/ des stéréotypes /)

{...} liste d'exemples (ne pas confondre avec des sous-catégories de l'objet!)

Savoir identifier [repérer] des signes graphiques élémentaires {lettres, idéogrammes, signes de ponctuation....}

Etre sensible à la diversité des cultures {manières de tables, règles de circulation...}.

x <...> explication d'un terme

Savoir percevoir la proximité linguistique lexicale *indirecte* entre éléments de deux langues <à partir d'une proximité avec des termes de la même famille de mots>

<...> toute autre explication/précision (ou en note)

S'efforcer de vaincre ses propres résistances envers ce qui est différent <vaut pour langue et culture>

(...) partie facultative (à la différence de <...>, la partie entre (...) fait partie du descripteur).

Etre sensible à l'enrichissement qui peut naître de la confrontation à d'autres langues / d'autres cultures / d'autres peuples° (, en particulier lorsqu'ils sont liés à l'histoire personnelle ou familiale de certains élèves de la classe).

Annexe 2 : Descripteurs CECRL

(des niveaux à atteindre en 1^{ère} LV2 par activité langagière.)

1) La compréhension de l'oral

B2 Peut comprendre une langue orale standard en direct ou à la radio sur des sujets familiers et non familiers se rencontrant normalement dans la vie personnelle, sociale, universitaire ou professionnelle. Seul un très fort bruit de fond, une structure inadaptée du discours ou l'utilisation d'expressions idiomatiques peuvent influencer la capacité à comprendre. Peut comprendre les idées principales d'interventions complexes du point de vue du fond et de la forme, sur un sujet concret ou abstrait et dans une langue standard, y compris des discussions techniques dans son domaine de spécialisation.

Peut suivre une intervention d'une certaine longueur et une argumentation complexe à condition que le sujet soit assez familier et que le plan général de l'exposé soit indiqué par des marqueurs explicites.

B1 Peut comprendre une information factuelle directe sur des sujets de la vie quotidienne ou relatifs au travail en reconnaissant les messages généraux et les points de détail, à condition que l'articulation soit claire et l'accent courant. Peut comprendre les points principaux d'une intervention sur des sujets familiers rencontrés régulièrement au travail, à l'école, pendant les loisirs, y compris des récits courts.

2) La compréhension de l'écrit

B2 Peut lire avec un grand degré d'autonomie en adaptant le mode et la rapidité de lecture à différents textes et objectifs et en utilisant les références convenables de manière sélective. Possède un vocabulaire de lecture large et actif mais pourra avoir des difficultés avec des expressions peu fréquentes.

B1 Peut lire des textes factuels directs sur des sujets relatifs à son domaine et à ses intérêts avec un niveau satisfaisant de compréhension.

3) La production orale

B2 Peut méthodiquement développer une présentation ou une description soulignant les points importants et les détails pertinents. Peut faire une description et une présentation détaillées sur une gamme étendue de sujets relatifs à son domaine d'intérêt en développant et justifiant les idées par des points secondaires et des exemples pertinents.

B1 Peut assez aisément mener à bien une description directe et non compliquée de sujets variés dans son domaine en la présentant comme une succession linéaire de points.

4) La production écrite

B2 Peut écrire un essai ou un rapport qui développe une argumentation de façon méthodique en soulignant de manière appropriée les points importants et les détails pertinents qui viennent l'appuyer.

Peut évaluer des idées différentes ou des solutions à un problème. Peut écrire un essai ou un rapport qui développe une argumentation en apportant des justifications pour ou contre un point de vue particulier et en expliquant les avantages ou les inconvénients de différentes options. Peut synthétiser des informations et des arguments issus de sources diverses.

B1 Peut écrire de brefs essais simples sur des sujets d'intérêt général.

Peut résumer avec une certaine assurance une source d'informations factuelles sur des sujets familiers courants et non courants dans son domaine, en faire le rapport et donner son opinion.

Peut écrire des rapports très brefs de forme standard conventionnelle qui transmettent des informations factuelles courantes et justifient des actions.

5) La production orale en interaction

B1 Peut communiquer avec une certaine assurance sur des sujets familiers habituels ou non en relation avec ses intérêts et son domaine professionnel. Peut échanger, vérifier et confirmer des informations, faire face à des situations moins courantes et expliquer pourquoi il y a une difficulté. Peut exprimer sa pensée sur un sujet abstrait ou culturel comme un film, des livres, de la musique, etc.

Peut exploiter avec souplesse une gamme étendue de langue simple pour faire face à la plupart des situations susceptibles de se produire au cours d'un voyage. Peut aborder sans préparation une conversation sur un sujet familier, exprimer des opinions personnelles et

échanger de l'information sur des sujets familiers, d'intérêt personnel ou pertinents pour la vie quotidienne (par exemple, la famille, les loisirs, le travail, les voyages et les faits divers).

Annexe 3 : Questionnaires élève et animateur pour l'étude des précédentes sessions

Questionnaire élève Merci d'inscrire vos réponses en bleu.

-Dans quel pays étudies-tu ?

-En quelle classe es-tu ?

-Quelles langues as-tu le plus pratiquées sur Galanet ?

En compréhension :

En production :

Complète le tableau par un « X » dans les cases correspondantes à tes réponses.

		Pas du tout	Un peu	Moyennement	Beaucoup
As-tu aimé travailler avec <i>Galanet</i> ?					
As-tu compris rapidement le fonctionnement de <i>Galanet</i> ?					
Combien de temps y as-tu passé par semaine ? (indique le temps moyen par semaine à côté de ton « X »)	En classe :				
	A distance :				
Comment estimes-tu avoir participé?					
Ta participation a-t-elle été volontaire ?					
As-tu trouvé le sujet du dossier de presse intéressant ?					
Selon toi, ton niveau de compréhension en langues a-t-il évolué ?					

-Quelles ont été tes motivations pour participer ?

-Que faisais-tu lorsque tu avais des problèmes de compréhension avec les autres langues?

-As-tu des remarques, suggestions, critiques ou améliorations à proposer ?

-As-tu rencontré des problèmes avec le travail sur *Galaret*, si oui de quelle sorte ? (des problèmes techniques, des problèmes de temps, des problèmes de compréhension...)

Merci de ta participation !

Questionnaire enseignant en lycée

- Quelle langue enseignez-vous et dans quel pays ?

- Quand avez-vous participé à une session *Galanet* ? (merci de préciser le nom de la session)

- Avec quel niveau de classe y avez-vous participé ?

- Avez-vous participé à plusieurs sessions ?

- Avez-vous participé aux quatre phases ? (si « non » auxquelles ?)

- L'avez-vous intégrée au sein d'une partie de votre cours (si oui laquelle) ou l'avez-vous utilisée comme une activité sans lien avec votre cours ?

- Quelles ont été vos modalités d'organisation (présentiel régulier/ présentiel fréquent/ présentiel uniquement en début et fin de session/ tout à distance) ?

- Comment avez-vous présenté *Galanet* à vos élèves ?

- Par semaine quelle durée y avez-vous consacré ?
 - pour la préparation :
 - en classe :
 - à distance :

- Quelles ont été vos impressions ? Et celles des élèves ?

- Auriez-vous des suggestions, remarques, critiques ou améliorations à proposer ?

-Avez-vous rencontré des problèmes (techniques, organisationnels, méthodologiques, stratégiques ou autres) lors de la mise en place et de l'utilisation de la plate-forme *Galantet* ?

Merci de votre participation !

Annexe 4 : Questionnaire élève (fin de session)

Questionnaire

1) Profil

Nom :

Prénom :

Sexe : F M

Langue(s) maternelle(s) :

Langues parlées (hors langue(s) maternelles(s)) :

Merci de mettre entre parenthèses les mentions « lu, parlé, écrit » en fonction de tes connaissances.

1).....

2).....

3).....

4).....

2) Intercompréhension

1) Qu'as-tu pensé de ce cours? As-tu vu de l'intérêt à l'intercompréhension ? (Impressions générales)

.....
.....
.....

- 2) As-tu le sentiment ? d'avoir appris des stratégies d'apprentissages
 d'avoir découvert la parenté linguistique entre langues romanes
 d'avoir consolidé vos connaissances en espagnol
 d'avoir pratiqué l'espagnol

3) Penses-tu avoir progressé en compréhension des langues romanes ?

Grise ta progression en fonction de là où tu pensais partir à la première séance et du niveau que tu penses avoir acquis à la fin des séances.

	0	1	2	3	4	5
En italien						
En portugais						
En catalan						

4) Quels types de stratégies as-tu utilisé pour **accéder à la compréhension** des langues romanes ?

Coche ta réponse.

	Jamais	Un peu	Moyennement	Beaucoup	Toujours
Lecture ou écoute globale					
Abstraction des incompréhensions ou remplacement par « machin »					
Remise en contexte pour deviner le sens d'un mot/ d'une phrase					
Utilisation de la transparence des mots					
Traduction en ligne					
Demande d'aide					
Autre (<i>indiquer une autre stratégie</i>) :					

5) Penses-tu pouvoir te resservir de ces stratégies dans l'apprentissage d'autres langues ?.....

6) Ta connaissance de l'espagnol t'a-t-elle aidé à la compréhension : *entoure ta réponse*

-du portugais oui / non

-du catalan oui / non

-de l'italien oui / non

7) Ta connaissance du français t'a-t-elle aidé à la compréhension : *entoure ta réponse*

-du portugais oui / non

-du catalan oui / non

-de l'italien oui / non

8) Quelles caractéristiques/ signes distinctifs/ similitudes avec d'autres langues attribuerais-tu : *qu'il s'agisse de la graphie, des phonèmes ou de réflexions générales.*

-au catalan :

-au portugais :

-à l'italien :

9) Quelle langue t'a semblé la plus difficile à comprendre et pourquoi ?

.....
.....

3) Galanet

9) As-tu apprécié travailler avec Galanet ? *Coche ta réponse.*

	Pas du tout	Un peu	Moyennement	Beaucoup
De manière générale				
Par rapport au support informatique				
Par rapport au travail en classe				
Par rapport au travail à distance				
Par rapport au plurilinguisme de la plateforme				
Par rapport au contact avec d'autres apprenants				

10) Comment estimes-tu ta participation ?

	Pas du tout	Un peu	Moyennement	Beaucoup
En classe				
A distance				

11) As-tu trouvé Galanet facile d'accès et de compréhension ? *Entoure ta réponse.*
Oui / Non

12) As-tu fait attention à ton expression écrite? *Entoure ta réponse.*

Reformulation : Oui / Non

Vérification : Oui / Non

Traduction : Oui / Non

13) As-tu des remarques/ suggestions/ critiques/ propositions à faire ou problèmes à évoquer au sujet de la plateforme Galanet et de son fonctionnement ?

.....
.....
.....
.....
.....

4) Espagnol

Entoure ta réponse pour les 5 premières questions

14) Penses-tu pouvoir te servir des stratégies apprises en intercompréhension durant tes cours d'espagnol ?

Oui / Non

15) T'exprimer en espagnol a –t-il été un frein dans ta participation ?

Oui / Non

16) As-tu eu des difficultés à t'exprimer en espagnol ?

Oui / Non

17) Penses-tu avoir progressé en compréhension de l'espagnol grâce à l'intercompréhension ?

Oui / Non

18) T'es-tu dirigé plus facilement vers les messages en espagnol que vers les autres ?

Oui / Non

19) Selon toi quel est l'intérêt de pratiquer l'intercompréhension pour ton apprentissage de l'espagnol ?

.....
.....
.....
.....
.....

Merci de ta contribution !

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

Signature :
