



**HAL**  
open science

# Intercompréhension et apprentissage des langues vivantes étrangères : expérimentation avec des élèves de cycle 3

Amélys Erard

► **To cite this version:**

Amélys Erard. Intercompréhension et apprentissage des langues vivantes étrangères : expérimentation avec des élèves de cycle 3. Education. 2020. dumas-03153775

**HAL Id: dumas-03153775**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03153775>**

Submitted on 26 Feb 2021

**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.

## **Année universitaire 2019-2020**

***Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation***

***Mention Premier degré***

**Intercompréhension et apprentissage des  
langues vivantes étrangères : expérimentation  
avec des élèves de cycle 3.**

**Présenté par Amélys Fanny Michèle Erard**

**Mémoire de M2 encadré par Claire Cluzeau**

# Sommaire

Introduction .....	4
1. Etat de l'art .....	5
1.1 Qu'est-ce que l'intercompréhension ? .....	5
1.1.1 Définition .....	5
1.1.2 Histoire de l'intercompréhension .....	6
1.1.3 Intercompréhension entre langues parentes/ de même famille : .....	6
1.1.4 Intercompréhension entre langues de familles différentes .....	7
1.1.5 Intercompréhension entre langue anglaise et langue française .....	8
1.2 La méthode de l'intercompréhension .....	9
1.2.1 Généralités sur les méthodes et nécessité d'un guidage .....	9
1.2.2 Les compétences développées par ce guidage .....	10
1.2.3 Des projets différents, des méthodes différentes .....	11
1.2.4 Les étapes possibles du guidage .....	11
1.3 L'intercompréhension dans un contexte scolaire de cycle 3 .....	13
1.3.1 Une démarche adaptée au cycle 3 .....	13
1.3.2 Une démarche s'insérant dans les programmes de LVE .....	14
1.3.3 Une démarche s'insérant également dans les programmes d'EMC .....	15
1.3.4 Une démarche répondant au S4C et à la politique linguistique de l'Union Européenne .....	16
1.3.5 Adaptations en classe .....	18
2. Problématique et hypothèses .....	20
3. Méthode .....	21
3.1 Les participants .....	21
3.1.2 L'école et les langues .....	21
3.1.3 Les élèves et les langues .....	21
3.2 Mise en œuvre matérielle et déroulement .....	22
3.2.1 La structure de l'expérimentation .....	22

3.2.2	Le premier questionnaire.....	22
3.2.3	La première séquence en anglais sans intercompréhension.....	23
3.2.4	La deuxième séquence en espagnol et italien en intercompréhension.....	24
3.2.5	Le questionnaire final.....	26
3.3	L'analyse des données.....	26
4.	Résultats.....	27
4.1	La question numéro 6 du premier questionnaire.....	27
4.2	La question numéro 3 du questionnaire final.....	28
4.3	L'évaluation de la séquence 1, sans la méthode d'intercompréhension.....	29
4.4	L'évaluation de la séquence 2, avec la méthode d'intercompréhension.....	31
5.	Discussion et conclusion.....	34
5.1	Recontextualisation.....	34
5.2	Mise en relation avec les recherches antérieures et observation des résultats.....	34
5.2.1	Apport d'une nouvelle méthode de compréhension d'une langue étrangère.....	35
5.2.2	Apport d'une réflexion sur leurs propres processus d'apprentissages.....	36
5.2.3	Apport d'une aide au dépassement des barrières et blocages des élèves dans l'apprentissage des langues.....	36
5.3	Limites et perspectives.....	37
5.4	Conclusion.....	38
	Bibliographie.....	39
	Sommaire des annexes.....	41

## **Introduction**

L'intercompréhension est un concept de didactique des langues. Il s'agit, pour des personnes ne partageant pas une langue commune, dans une situation d'échange, de continuer à parler sa langue et comprendre la langue de l'autre, qui continue à parler la sienne aussi. L'échange a alors lieu dans les deux langues. Ce concept a d'abord été développé entre langues de mêmes familles, par exemple entre l'italien et le français, qui sont toutes les deux des langues romanes. La question s'est également posée de savoir s'il était possible de développer ce concept entre langues de familles différentes. Toutes ces réflexions ont conduit les chercheurs à créer une méthode autour de ce concept. Il s'agit de pouvoir expliquer aux personnes comment se placer en situation d'intercompréhension, comment améliorer son intercompréhension et donc la compréhension d'une langue que nous ne connaissons pas. Cette méthode travaille donc la compréhension orale et/ ou écrite de la personne dans cette autre langue. Elle s'appuie sur différents facteurs : le contexte, l'environnement, les ressemblances grammaticales... La finalité de celle-ci est la compréhension globale du propos. Il ne s'agit donc pas de comprendre exactement tout ce qui est dit ou écrit mais plutôt le sens général du message. Ce point de vue semble intéressant aujourd'hui, puisque nous vivons dans une société mondialisée où la place des langues est importante. L'apprentissage de langues vivantes étrangères est aussi un grand axe porté par l'Education Nationale. Il est question aujourd'hui d'immerger les élèves dans des langues étrangères le plus tôt possible. Cette tâche incombe donc aux professeurs des écoles, qui doivent enseigner une langue vivante étrangère au même titre que d'autres matières. Ces professeurs des écoles ne sont pas tous à l'aise avec les langues étrangères, l'intercompréhension peut également les aider à aborder les langues d'une autre manière.

Plusieurs recherches et projets ont été créés à destination d'élèves de cycle 3. Puisque cela travaille la compréhension, et qu'il est question dans le programme de compétences de compréhension écrite et orale, cette méthode pourrait être utile aux élèves.

Dans ce travail, il est question des apports que la méthode d'intercompréhension pourrait apporter dans l'apprentissage d'une langue vivante étrangère en cycle 3.

Tout d'abord, l'état de l'art présentera l'étendue des recherches actuelles sur l'intercompréhension, ensuite la problématique et les hypothèses seront déclinées, puis il sera question de la méthode utilisée pour l'expérimentation, ce sera alors le moment de découvrir les résultats et enfin, la discussion et la conclusion clôtureront ce travail.

## **1. Etat de l'art**

Cette première partie va permettre d'appréhender un peu mieux le sujet de ce mémoire : l'intercompréhension en cycle 3. Ainsi, il conviendra tout d'abord de définir l'intercompréhension, puis d'en donner la méthode et enfin, d'expliquer l'application qui peut en être faite en cycle 3.

### **1.1 Qu'est-ce que l'intercompréhension ?**

L'intercompréhension est aujourd'hui un objet d'étude en didactique des langues, cet objet d'étude peut donc être défini, on peut en retracer l'histoire, il est également possible de présenter les différents types d'intercompréhensions qui existent : entre langues parentes et entre langues de familles différentes.

#### **1.1.1 Définition**

Quand on cherche dans le dictionnaire Larousse, la définition qui apparaît est « capacité pour des sujets parlants de comprendre les énoncés émis par les autres ». Cette définition assez simple n'indique pas si les sujets parlants utilisent la même langue pour communiquer entre eux. Pourtant, en didactique des langues, il est clair que si nous sommes en situation d'intercompréhension, il y a bien deux langues différentes qui sont utilisées. La définition utilisée par Pierre Janin (JANIN : 2006) précise que c'est une « méthode de communication qui consiste à parler sa langue et à comprendre celle de son interlocuteur ». Il y aurait donc bien deux langues différentes qui entrent en jeu quand nous parlons d'intercompréhension : la langue que nous utilisons et la langue que l'autre utilise. Il s'agirait alors pour chaque personne d'utiliser une langue connue et maîtrisée même si l'autre langue utilisée dans la conversation ne le serait pas forcément. En résumé, l'intercompréhension serait tout simplement une personne parlant à une autre personne dans sa propre langue, et l'autre personne lui répondant dans la sienne, chaque personne comprenant les interventions de l'autre. Nous sommes donc ici dans le domaine des langues vivantes, même si les personnes ne vont alors développer qu'un volet de la connaissance d'une langue étrangère : la réception. Le but ici n'est pas d'atteindre une connaissance parfaite de la langue mais de la comprendre pour pouvoir communiquer.

Claire Blanche-Benveniste (BLANCHE-BENVENISTE : 2001) parle de compétence partielle. Ce sont donc les compétences réceptives qui sont actives ici. Dans l'intercompréhension, il y a donc coupure entre les deux compétences langagières : réception et production. Peter Doyé résume donc cela ainsi : l'intercompréhension fait appel à des compétences de compréhension soit orales soit écrites tout en excluant l'utilisation active de la langue (DOYE : 2005).

### **1.1.2 Histoire de l'intercompréhension**

En découvrant la définition de l'intercompréhension, on peut, de nous-même, se dire que ce concept vient historiquement de loin. En effet, en France par exemple, de nombreux patois se sont côtoyés dans certaines régions et les personnes arrivaient à communiquer entre elles sans trop de difficulté. Aujourd'hui encore les pays du Nord poussent largement leur population à utiliser cette pratique : ainsi les suédois et les norvégiens peuvent communiquer de cette manière, en s'exprimant chacun dans leur propre langue (ROBERT : 2004), il existe même des cours dans le cursus scolaire public pour développer ces compétences. L'intercompréhension est donc monnaie courante dans les régions ou aires géographiques où beaucoup de langues se côtoient et où le plurilinguisme est présent. Le concept d'intercompréhension apparaît dans des écrits datant de la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle ou encore le début du XX<sup>ème</sup> siècle : ainsi Pierre Janin (JANIN : 2016) nous donne comme exemple des écrits de George Sand datant de 1855 où elle explique que des personnes de langues proches se comprennent sans problème. Sa conceptualisation dans le domaine de la recherche universitaire est tout de même plus tardive : il faudra attendre les années 1990 pour que le domaine de la didactique des langues se penche sur cette pratique.

Les premières recherches ciblent d'abord des situations de compréhension entre langues parentes, aussi appelées de même famille.

### **1.1.3 Intercompréhension entre langues parentes/ de même famille :**

La plupart des recherches existantes sur l'intercompréhension parlent d'une situation incluant des langues parentes, dites aussi de même famille. Ainsi, ces recherches séparent les langues du continent européen en trois familles : langues romanes, langues germaniques et langues slaves. Il existe plus de recherches et de programmes européens autour des langues romanes, tout simplement car les chercheurs ayant aidés à la mise en place de ces programmes ont bien souvent travaillé sur l'intercompréhension entre langues romanes. Le français fait partie de cette

famille, avec l'espagnol, le catalan, l'italien, le portugais et le roumain. Si ces langues sont de même famille, c'est qu'elles ont la même langue d'origine : le latin. La majorité des mots de ces langues sont dérivés de la langue latine. Cela rend donc la compréhension plus simple. Pierre Janin précise qu'il y a une familiarisation plus facile avec les langues proches, le procédé d'intercompréhension vient donc de manière intuitive et spontanée (JANIN : 2016). Ce propos n'amène pas de réflexion contraire tant il paraît toujours plus simple à un français de se tourner vers l'italien ou l'espagnol que vers l'allemand par exemple. Même si l'on parle au départ d'intuitivité, des chercheurs ont décidé de pousser le sujet plus loin pour voir jusqu'à quel point des langues de même famille pouvaient se ressembler. C'est le cas par exemple de Louise Dabène qui, en 1975, écrira un article sur les similitudes entre l'espagnol et le français pour aider dans l'apprentissage de l'espagnol par des francophones. Elle trouvera de nombreuses similitudes parmi le lexique mais aussi les structures des phrases ou encore les structures des verbes selon le temps en conjugaison (DABENE : 1975). Il semblerait alors qu'il serait assez accessible de comprendre une langue appartenant à la même famille qu'une des langues que nous maîtrisons.

Mais qu'en est-il des langues n'appartenant pas à la même famille linguistique ?

#### **1.1.4 Intercompréhension entre langues de familles différentes**

La plupart des arguments pour expliquer le concept d'intercompréhension entre langues de même famille semblent s'évanouir lorsque l'on parle de langues venant de familles différentes. Tout d'abord, on peut noter l'absence notable d'articles scientifiques sur le sujet. En effet, il existe très peu de recherches dirigées en ce sens et encore moins d'expérimentations. Les langues de familles différentes ne partagent souvent pas de langue d'origine commune, comme par exemple le latin pour les langues romanes. Cela peut donner lieu à un lexique et des structures de phrases complètement différents. Par cela, créer un pont entre les deux langues ne semble pas du tout intuitif. Pour autant, les quelques recherches sur le sujet ont montré que l'intercompréhension entre langues de même famille ne s'appuyait pas seulement sur un côté intuitif mais également sur l'acquisition d'une méthode de compréhension de l'autre langue (JANIN : 2016). En pratiquant l'intercompréhension, on se rend compte que l'on utilise des stratégies comme, par exemple, s'aider du contexte pour comprendre, trouver les mots transparents (pour diverses raisons : mot emprunté à une autre langue, mot dit international...) ... Ces stratégies peuvent s'appliquer entre langues qui ne sont pas de la même famille linguistique. Cette méthode n'est donc pas cloisonnée à un type d'échange entre langues de



même famille. Il serait possible de l'utiliser et de se l'approprier pour essayer de comprendre une langue venant d'une autre famille linguistique.

Dans le cadre de ce mémoire, il convenait de pousser les recherches plus loin sur les liens entre deux langues en particulier : le français et l'anglais. Ces deux langues européennes n'appartiennent pas à la même famille, qu'en est-il de la possibilité d'utiliser la méthode de l'intercompréhension entre elles ?

### **1.1.5 Intercompréhension entre langue anglaise et langue française**

Dans ce mémoire, l'expérimentation menée en classe utilisera le concept d'intercompréhension entre langues de même famille (français/ espagnol/ italien), mais également entre langues de familles différentes (français/ anglais). L'anglais appartient au groupe des langues germaniques mais il était important de relever certains points quant à cette langue. En effet, l'anglais n'est pas une langue germanique comme les autres. Le Royaume-Uni a pendant quelques temps été dirigé par des français, cela fait de l'anglais une langue aux multiples emprunts au latin et au français. Ainsi, Horst G. Klein, dans un article de 2008, nous explique en quoi l'anglais peut servir comme base de transfert dans l'apprentissage des langues romanes pour un locuteur ne parlant aucune langue romane. Le résultat est donc que le principe d'intercompréhension peut être utilisé entre l'anglais et une langue romane. H. G. Klein a alors passé l'anglais à l'épreuve des « 7 tamis romans » que l'on pourrait résumer ainsi : le lexique international provient soit de langues romanes soit de l'anglais, ce qui fait qu'il peut être compréhensible dans les deux familles de langues de manière aisée, 90% des unités lexicales internationales viennent du latin, donc énormément de mots anglais viennent du latin : cela se retrouve dans les préfixes, les suffixes, les correspondances phonétiques ou des mots entiers. L'influence du latin et du français ont été tels au Royaume Uni que nous retrouvons également des structures de phrase similaires. De plus, le français est une langue qui a aussi beaucoup emprunté à d'autres langues, par exemple aux langues germaniques ; certains des mots de notre langue ont donc une origine germanique. Ces recherches semblent montrer que l'anglais et le français ne sont finalement pas des langues si éloignées que cela l'une de l'autre. Les personnes souhaitant pratiquer l'intercompréhension entre ces deux langues pourraient bénéficier, en plus de l'appui de la méthode d'intercompréhension, de l'aide que permettent tous les ponts qui existent entre ces deux langues, presque comme pour deux langues appartenant à la même famille linguistique.

Maintenant que nous avons défini le concept d'intercompréhension, que ce soit entre langues parentes ou entre langues de familles différentes, nous pouvons nous pencher sur le fonctionnement de celui-ci.

## **1.2 La méthode de l'intercompréhension**

En effet, même si l'intercompréhension semble se produire de manière naturelle dans certaines situations, il y a un grand nombre de mécanismes qui s'opèrent lorsque nous sommes dans une telle situation. Les recherches menées sur ce sujet en didactique des langues mettent en évidence des stratégies qu'il est possible d'explicitier avec des apprenants, adultes comme enfants. Cette explicitation permettrait d'accéder plus rapidement à une maîtrise de la démarche. C'est ce que l'on appelle ici le guidage. Nous allons observer en détail quelles compétences ce guidage permet de travailler mais également quelles peuvent être les étapes de celui-ci.

### **1.2.1 Généralités sur les méthodes et nécessité d'un guidage**

Il existe plusieurs méthodes créées par différents linguistes, mais elles reposent sur une base commune : en se basant sur certaines connaissances, certains savoir-faire, on établit des comparaisons entre les langues, pour pouvoir comprendre une langue de même famille que l'on ne parle pas. Meissner (Klein : 2004) dit que les mécanismes mentaux développés dans une langue se transfèrent automatiquement dans la formulation d'hypothèses dans une autre langue et sont indépendants du code linguistique utilisé. Ainsi, une méthode d'intercompréhension peut être utilisée avec n'importe quelle langue étudiée. Il faudrait alors se baser sur ses connaissances linguistiques, grammaticales, lexicales et syntaxiques pour pouvoir interpréter les schémas linguistiques d'une autre langue sans avoir besoin de la traduire.

Une autre donnée importante dans l'apprentissage de l'intercompréhension est d'observer son propre processus d'apprentissage, son propre comportement : qu'est-ce que l'on comprend et pourquoi ? Mais aussi d'observer où sont les difficultés. Cela va dépendre de chaque situation : si l'on connaît plus ou moins bien le sujet, dans une situation orale il va y avoir l'importance du débit et de la clarté du propos de l'autre.

Toutefois, tout cela n'est pas inné et ce processus peut être facilité par un guidage des élèves. En effet, même s'il paraît plus judicieux de travailler sur des documents authentiques et de

laisser les élèves travailler en autonomie pour construire leurs compétences, les aider à comprendre où concentrer leur action est judicieux. Pour décoder un texte en intercompréhension, il faut d'abord identifier des formes linguistiques, les interpréter pour ensuite reconstruire le propos.

Doyé (Doyé :2005) dit que le fondement psychologique de l'intercompréhension est l'interaction entre les facultés linguistiques de l'homme et sa capacité à exploiter des connaissances acquises antérieurement. Pour réaliser cela, il faut pouvoir être guidé, être éduqué à l'intercompréhension. Tout d'abord par la motivation, en leur montrant qu'ils possèdent déjà des connaissances, puis, au début, leur proposer des textes adaptés à ces compétences puis les laisser travailler en autonomie guidée. Il existe en effet des compétences à construire en intercompréhension, et cela nécessite donc un guidage didactique.

### **1.2.2 Les compétences développées par ce guidage**

Il s'agit des compétences à développer dans le cadre de l'intercompréhension. Après avoir observé des classements de plusieurs théoriciens, Janin (Escudé & Janin : 2010) les regroupe comme ceci :

- Générales : il s'agit des connaissances du monde (contexte, localisation, événements...)
- Culturelles : les connaissances d'autres cultures et leur lien avec la leur
- Situationnelles : cela concerne la situation du message, qui ? à qui ? pourquoi ? où ?
- Comportementales : gestes, expressions du visage, postures, illustrations, mise en forme
- Pragmatiques : indication de la fonction du texte
- Scripturales : typographie, ponctuation, majuscules, symboles, découpage
- Phonologiques : entre son système et celui-ci : ce n'est pas solide car bien souvent la prononciation change d'une langue à une autre
- Grammaticales : analogie des structures grammaticales
- Lexicales : connaissance du vocabulaire international et commun aux deux langues

Bien sûr, il ne s'agit pas de travailler forcément toutes ces compétences en même temps, surtout avec des élèves d'un jeune âge, mais il est possible de piocher pour choisir celles qui, sur le moment et selon le support ou le sujet travaillé, ont du sens.

### **1.2.3 Des projets différents, des méthodes différentes**

Nous avons donc vu la nécessité d'un guidage qui travaille certaines compétences et qui apparaît assez clairement dans les recherches. En revanche, pour ce qui est de la description d'une méthode qui utiliserait ce guidage tout en étant au service du développement de ces compétences, il n'en existe pas d'unique. En effet, en plus des nombreux articles de chercheurs sur le sujet, de nombreux projets européens sur l'intercompréhension ont vu le jour ces trente dernières années, et chacun peut proposer une méthode différente.

Tout d'abord, ces projets proposent des supports qui peuvent être radicalement différents : certains proposent de s'appuyer sur un article de journal (Eurom4, Eurom5), d'autres par des courts films d'animation (Itinéraires Romains et VRAL) ou encore sur un manuel de matières scolaires écrit en d'autres langues (Euro-mania).

Les publics visés sont également différents, ce qui fait que la méthode peut changer : Eurom 4 et Eurom 5 s'adressent à des étudiants, Galanet vise un public de lycéens, étudiants et adultes tandis que, par exemple, Itinéraires Romains est proposé pour des enfants de 9 à 12 ans et le manuel Euro-mania est à destination d'élèves de 8 à 11 ans.

Pour le projet EuroComRom, la méthode utilisée est celle décrite par Meissner (Klein : 2004). La méthode propose, pour comprendre un texte, de l'écouter, d'avoir des informations sur le contexte et des aides pour comprendre des mots : prononciation, graphie, ressemblance, préfixe, suffixe. Cette méthode est dite de déduction optimisée au moyen d'un transfert linguistique étendu.

Finalement, si l'on cherche à résumer les étapes par lesquelles le guidage peut passer, nous retrouvons des similarités entre les méthodes. Ce sont ces similarités qui seront exprimées dans le paragraphe qui suit.

### **1.2.4 Les étapes possibles du guidage**

Ces étapes ont été résumées comme ceci par P. Janin (Escudé & Janin :2010 )

- inférence des mots transparents : il s'agit donc de relever les mots transparents.
- stratégie de traduction : traduire les mots que l'on connaît ou les mots que l'on pense comprendre.
- activation des connaissances préalablement acquises : cela peut être pour reconnaître qu'un nom est au pluriel, que tel mot est un verbe, que dans cette langue la négation se construit de

telle façon...

- stratégies de résolution globale : comme de lire les questions avant pour se donner une idée de quoi ça parle.
- repérage d'indices syntaxiques et/ ou linguistiques: avec des mots qui se forment de la même manière, la place des déterminants ou l'utilisation de majuscules ou de ponctuation.
- l'utilisation du support visuel : en effet, s'inspirer d'une illustration peut aider à comprendre par déduction et mise en parallèle avec un texte.

Ainsi donc, ces étapes peuvent être utilisées comme point de départ d'un travail avec des apprenants. Elles peuvent aussi servir pour mettre des mots sur des stratégies que les apprenants ont eues mais qu'ils n'arrivent pas à exprimer tout de suite. Mettre des mots sur une stratégie que l'on utilise, cela relève du champ de la métacognition, du « apprendre à apprendre », de la réflexion sur les actions de l'apprentissage. C'est donc très important dans la démarche d'intercompréhension puisque l'apprenant ne pourra réellement progresser qu'en se rendant compte de comment il a fait pour comprendre.

Il n'existe donc pas une seule et unique méthode à suivre dans l'utilisation de l'intercompréhension. En revanche, parmi les nombreuses méthodes mises en avant par les chercheurs, il existe de nombreuses similitudes entre les étapes proposées.

L'intercompréhension est aujourd'hui une pratique reconnue en didactique des langues mais qu'en est-il de son lien avec le milieu scolaire actuel ?

### **1.3 L'intercompréhension dans un contexte scolaire de cycle 3**

Après avoir tenté de comprendre ce que contient la méthode de l'intercompréhension, nous pouvons maintenant dire qu'elle peut être adaptée à des élèves. Nous allons voir ici qu'elle correspond mieux à des élèves de cycle 3, nous verrons ainsi comment elle peut répondre aux programmes de langues vivantes étrangères et d'éducation morale et civique, mais également aux compétences du socle commun de connaissances, compétences et culture, qu'elle s'insère également dans une politique linguistique européenne. Nous terminerons par une réflexion sur les adaptations possibles en classe.

#### **1.3.1 Une démarche adaptée au cycle 3**

L'intercompréhension travaille les compétences de compréhension écrite et orale. Même lorsqu'elle s'oriente uniquement sur de la compréhension orale, ce qui est plutôt rare dans les méthodes proposées, les apprenants vont devoir réfléchir aux stratégies utilisées d'une manière plutôt poussée. Les projets pour un public scolaire visent les élèves ayant au minimum 8 ans. Il semblerait donc que le cycle 3 (ou au minimum la dernière année de cycle 2) soit le moment le plus tôt dans la scolarité où il serait possible d'entamer une démarche d'intercompréhension avec des élèves.

Il est évidemment tout à fait possible d'amener les élèves à réfléchir sur leurs stratégies d'apprentissage, que ce soit en langue ou dans d'autres matières, dès le cycle 2. Mais il semble compliqué de coupler cela avec des compétences de compréhension d'un texte, document en langue étrangère. Il est toutefois intéressant d'amener les élèves à découvrir de nouvelles langues, de nouvelles sonorités dès le cycle 1. Les enseignants peuvent alors se tourner vers le concept d'éveil aux langues qui fait partie des approches plurielles au même titre que l'intercompréhension. Pour définir les approches plurielles, nous pouvons utiliser cette définition de Michel Candelier en 2010 : « Nous appelons approches plurielles des langues et des cultures des approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles. » (CANDELIER : 2010)

L'intercompréhension semble donc être une méthode qui s'adapte bien à des élèves de cycle 3. En effet, avec ce public-là, tous les volets de la méthode pourront être utilisés et poussés assez

loin pour leur faire vraiment apprécier la démarche (compréhension écrite, orale, réflexions sur les stratégies d'apprentissage et de compréhension...).

En nous arrêtant sur le cycle 3, il convient d'observer si la démarche d'intercompréhension peut s'insérer dans le programme officiel. L'intercompréhension présente des acquisitions qui entrent dans deux domaines en particulier : les langues vivantes étrangères (LVE) et l'éducation morale et civique (EMC).

### **1.3.2 Une démarche s'insérant dans les programmes de LVE**

L'intercompréhension a pour but de réussir à comprendre une langue que l'on ne parle pas. Nous sommes donc bien dans le domaine des langues vivantes étrangères.

Dans les programmes (MENESR-LVE : 2019), le propos introductif sur les LVE indique qu'un « début de réflexion sur le fonctionnement de la langue permet aux élèves d'acquérir une certaine autonomie dans la réception et la production et renforce la maîtrise du langage ». Cela peut donc se lier à la méthode d'intercompréhension en son pan de métacognition qui propose à l'élève de réfléchir sur ses stratégies pour comprendre une autre langue. En réfléchissant à ces stratégies, on réfléchit finalement au fonctionnement de la langue. Il est également écrit dans ce propos introductif que, « indissociable de l'apprentissage de la langue, l'élargissement des repères culturels favorise la prise de conscience de certaines différences, développe curiosité et envie de communiquer. » L'intercompréhension est une démarche qui permet de travailler sur des supports réels, dans des contextes culturels existants. Cela peut permettre aux élèves de découvrir comment pensent, vivent des personnes dans d'autres pays.

Il est également possible de reconnaître des compétences que travaille l'intercompréhension dans ces programmes. Par exemple, dans « Ecouter et comprendre » : « Utiliser des indices sonores et visuels pour déduire le sens de mots inconnus, d'un message ». Ou encore dans « Lire et comprendre » : « Utiliser le contexte, les illustrations et les connaissances pour comprendre un texte. » ou encore « S'appuyer sur des mots outils, des structures simples, des expressions rituelles. ». Le dernier domaine de compétences que l'on peut lier à l'intercompréhension est « Découvrir les aspects culturels d'une langue vivante étrangère et régionale » : « Identifier quelques grands repères culturels de l'environnement quotidien des élèves du même âge dans les pays ou régions étudiés. »

Ainsi, ce que l'on peut voir au niveau des compétences mobilisées en intercompréhension et que l'on peut retrouver dans le programme de LVE de cycle 3, c'est que 3 types de compétences peuvent être liées à l'intercompréhension : dans les compétences de réception, la compétence de compréhension orale et de compréhension écrite, puis le domaine des connaissances culturelles. Les compétences que l'on ne peut pas lier avec cette méthode d'intercompréhension sont celles liées à la production, puisque cette méthode ne prend à aucun moment la direction de la production dans la langue de l'autre.

L'intercompréhension pourrait donc servir à travailler les compétences de réception et les compétences culturelles. Cette idée paraît même renforcée lorsque nous lisons les attendus de fin de cycle ou les sous-compétences. Ainsi, en compréhension orale, une des sous-compétences est de comprendre et extraire l'information essentielle d'un court message oral. C'est également le but de l'intercompréhension, qui ne cherche pas à faire comprendre aux apprenants mot pour mot ce qui est dit, mais qui insiste sur le sens général du propos. Le programme parle également d'utiliser les indices extralinguistiques pour comprendre cette information essentielle. En compréhension écrite, il est écrit que l'élève peut s'appuyer sur des éléments visuels ou des informations du paratexte pour « émettre des hypothèses de sens sur le contenu du texte ».

Tout ceci montre donc que l'intercompréhension est une méthode qui peut être utilisée en cycle 3 pour travailler certaines compétences en LVE.

Cette méthode comporte également des aspects qui permettent de la mettre en lien avec le programme d'EMC.

### **1.3.3 Une démarche s'insérant également dans les programmes d'EMC**

L'intercompréhension permet de découvrir d'autres langues et donc d'autres cultures. Cela veut dire que les élèves vont s'ouvrir aux autres cultures, à la différence, à d'autres façons de vivre, de penser, de dire les choses. Face à cela, l'élève sera en position de découverte. Tout ceci peut rentrer dans le volet « culture de la sensibilité » du programme de cycle 3 en EMC (MENESR-EMC : 2019). En effet, il est question d'« accepter les différences, tenir compte des points de vue des autres ». Les élèves ne peuvent pas acquérir ces compétences s'ils ne sont pas mis face à ces différences, à ces points de vue divergents. L'intercompréhension permet donc aux élèves, à travers le prisme de la langue vivante étrangère, d'aborder les différences entre cultures.



De plus, dans cette démarche, les langues sont mises sur un pied d'égalité. Cela donne comme message que toutes les langues se valent, que toutes les cultures se valent donc également. L'intercompréhension, par son fonctionnement, valorise toutes les langues et les met à statut égal, ce qui permet aux élèves d'aborder ces langues sans a priori ni jugement de valeur. De plus, elle permet de soutenir la diversité comme alternative à une seule langue de communication puisqu'elle incite les personnes à utiliser leur langue pour communiquer et à faire l'effort seulement pour comprendre les autres. Cela permet de respecter la diversité linguistique des régions du monde et d'instaurer une équité linguistique dans l'échange qui, aujourd'hui, n'existe que peu avec, bien souvent, l'utilisation de l'anglais comme seule langue de communication entre personnes de langue première différente.

Cela peut provoquer un déclic positif chez certains élèves chez qui, à la maison, on parle une autre langue que le français et qui n'est pas l'anglais. Il est possible en intercompréhension, tout simplement car cette méthode permet d'observer plusieurs langues en même temps, de mettre en avant des langues peu présentes dans le contexte scolaire, et ainsi de choisir de valoriser les connaissances de certains élèves. Au-delà de ce simple exemple, le fait d'observer des langues différentes de la nôtre, d'aborder des cultures différentes en les voyant comme les égales de sa propre culture et langue, cela contribue à respecter les autres. Respecter autrui est aussi une des compétences à travailler du programme de cycle 3 en EMC.

La méthode d'intercompréhension permet donc également de travailler certaines compétences en EMC. Nous allons voir qu'elle peut aussi s'insérer dans le Socle commun de connaissances, compétences et de culture (S4C) ainsi que dans la politique linguistique de l'Union Européenne.

### **1.3.4 Une démarche répondant au S4C et à la politique linguistique de l'Union Européenne**

Si nous reprenons tout ceci, nous pouvons voir que cette méthode répond à plusieurs domaines du S4C. Tout d'abord, le premier domaine des « langages pour penser et communiquer » peut bien évidemment être lié au niveau des langues vivantes étrangères et régionales, mais alors il ne faut rester que sur des compétences de réception, comme ce qui a été dit concernant le programme. Le deuxième domaine, les méthodes et outils pour apprendre, peut s'appuyer sur l'intercompréhension en ce que les élèves vont devoir réfléchir aux stratégies qu'ils mettent en place. Tout ce qui a été dit dans le paragraphe précédent peut être repris pour le domaine 3, la formation de la personne et du citoyen. Le domaine 4, les systèmes naturels et les systèmes techniques, ne peut être lié à l'intercompréhension. Il est possible de lier également

l'intercompréhension au domaine 5, les représentations du monde et de l'activité humaine, si l'on ouvre les découvertes linguistiques des élèves à des recherches géographiques. En cela, l'intercompréhension semble donc être une méthode qui permet de développer des compétences du S4C.

Nous nous sommes éloignés d'une vision de cycle avec le programme pour aller vers une vision plus globale de la scolarité avec le S4C, tout en restant au niveau national. Nous pouvons également observer plus largement si l'intercompréhension va dans le sens des objectifs de la politique linguistique de l'Union Européenne.

Les langues sont un sujet éminemment politique : dans le contexte de mondialisation et de l'attractivité sur le marché du travail, le choix des langues étudiées par les élèves est un sujet qui provoque de nombreuses discussions. L'Union Européenne a alors choisi de mettre en avant le plurilinguisme comme un atout. La direction générale de l'éducation et de la culture de l'Union Européenne a encouragé l'utilisation de l'intercompréhension et la diversité linguistique est décrite comme un patrimoine commun à protéger et enrichir. L'utilisation d'une seule langue véhiculaire ne permet pas de créer des liens sociaux et culturels.

C'est dans ces optiques là qu'a été écrit le Cadre Européen Commun de Référence (CECR). Le CECR a été écrit par le Conseil de l'Europe, pour sa politique linguistique. Dans une Europe qui parle 24 langues officielles, plus de 60 langues régionales et minoritaires, mais aussi des dialectes, le multilinguisme est évidemment un sujet.

Comprendre plusieurs langues, cela peut permettre aux européens de voyager, de travailler, de vivre ailleurs. C'est aussi un enjeu pour les migrants et pour toutes les personnes dont la langue maternelle n'est pas la langue du pays où ils vivent. Il est alors important de développer des politiques linguistiques, pour l'intégration de tous.

Le CECR parle, pour les élèves, d'une compétence plurilingue et pluriculturelle. Il demande que les apprenants développent une compétence plurilingue et pluriculturelle tout au long de leur scolarité. Bien plus loin que le seul apprentissage de deux langues vivantes obligatoires, cette compétence parle de la capacité 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. Il ne s'agit pas, en fait, de savoir maîtriser une langue parfaitement, mais d'être ouvert aux autres langues et aux autres cultures, à savoir apprendre une langue et comprendre d'autres cultures. Il s'agit de voir ses compétences en langue d'une manière globale et non langue par langue, de pouvoir dire ce que l'on a compris

à la mécanique des langues et pouvoir l'appliquer à d'autres langues encore si on venait à les rencontrer. Cela entre évidemment en écho avec l'intercompréhension.

Dans la pratique, un portfolio des langues a été créé. Il s'agit d'un document regroupant les compétences linguistiques en compréhension et en production, orale et écrite. L'élève peut suivre l'évolution et l'état de ses compétences dans plusieurs langues. Cela permet de différencier les connaissances de l'apprentissage d'une langue et peut donc prendre en compte des langues que l'élève aurait rencontré à travers un travail d'intercompréhension, et dont il n'aurait développé que des compétences réceptives et non productives, ce qui n'était pas vraiment possible avant.

Même si cette politique est, au niveau de l'Union Européenne et dans les textes, encouragée, elle a du mal à émerger dans les pays membres et donc en France. L'intercompréhension permet donc de rencontrer les objectifs de la politique linguistique de l'Union Européenne, tournée autour du mot clé de plurilinguisme. En faisant rentrer l'intercompréhension dans la didactique des langues à l'école élémentaire, les professeurs des écoles pourraient s'appuyer sur cette méthode, l'intégrer à leurs dispositifs d'apprentissages, pour permettre aux élèves de s'ouvrir aux autres cultures européennes et de valider des niveaux de compréhension dans le portfolio des langues du CECR.

### **1.3.5 Adaptations en classe**

Nous l'avons donc vu, la méthode de l'intercompréhension nécessite certaines connaissances sur le monde, certaines connaissances culturelles. Il n'est pas attendu d'élèves de cycle 3 qu'ils aient une grande connaissance du monde par eux-mêmes. Ainsi, il conviendra de s'adapter en choisissant, par exemple, un sujet proche de leur quotidien. Cela leur permettra de se lancer dans la méthode d'une manière plus aisée que s'ils n'ont pas de connaissances sur le sujet traité, même dans leur langue maternelle. De même, il vaut mieux faire en sorte que la contextualisation du support leur soit accessible. Nous allons nous pencher rapidement sur deux projets déjà cités pour illustrer cela. Par exemple, le projet Itinéraires Romains propose des court-métrages dans plusieurs langues, un de ces court-métrages se passe dans une pizzeria où un pizaiolo explique comment faire une pizza Margarita. Le sujet semble ici proche du quotidien des élèves, en effet, une majorité d'entre eux ont déjà mangé une pizza et/ ou se sont déjà rendus dans une pizzeria. De plus, le fait que ce soit une vidéo donne immédiatement une aide visuelle à la contextualisation. Les élèves vont rapidement comprendre quel est le sujet de la vidéo, même s'ils ne connaissent pas du tout la langue parlée, cela les rassurera et les aidera

à rentrer dans les prochaines étapes de la méthode sereinement (comme par exemple rechercher les mots transparents). L'autre projet est celui d'Euro-mania, un manuel en plusieurs langues romanes pour les élèves de cycle 3. Le manuel est un objet que les élèves ont l'habitude de manipuler, ils savent comment se présente généralement une page de manuel. Cela va les aider à se repérer sur le support. Ce manuel contient des leçons sur différentes matières : en sciences, en mathématiques, en histoire... Pour chaque matière, ils vont retrouver des codes implicites qu'ils connaissent car ils sont aussi utilisés dans ces matières en français. Il y a beaucoup d'illustrations (des figures géométriques, des schémas légendés...) qui peuvent les aider. Ils peuvent également se servir des stratégies qu'ils mettent en place en lecture-compréhension en français : quel est le titre ? Qui est l'auteur ? Quel est le contexte ? A qui est destiné cet écrit ? Il paraît donc intéressant, si l'on veut initier les élèves à la démarche d'intercompréhension en cycle 3, de prendre note de ces pratiques et d'en tirer ce qui paraît efficace et porteur de sens pour les élèves. Le support que l'on va utiliser doit donc être pensé pour les aider facilement dans la méthode et ainsi éviter les blocages des élèves face à une langue qu'ils ne connaissent pas.

## 2. Problématique et hypothèses

Cette première partie nous a permis de comprendre et délimiter le terme d'intercompréhension : ce qu'il signifie, ce qu'en disent les recherches scientifiques et comment définir ce que l'on pourrait appeler une « méthode » rattachée à ce terme.

Il a également été observé qu'il semble tout à fait possible d'intégrer une démarche d'intercompréhension dans l'apprentissage d'une langue vivante en cycle 3.

Il convient de se demander en quoi l'intercompréhension complète l'apprentissage des langues vivantes à l'école élémentaire, en cycle 3 ?

L'hypothèse de réponse apportée à cette question est la suivante : l'utilisation de la méthode d'intercompréhension dans des cours de langue vivante en cycle 3 permettrait de développer trois points :

- Une nouvelle méthode d'appréhension de cette langue aux élèves. Lorsque l'on parle de méthode, il s'agit d'un ensemble de démarches sur lesquelles l'élève peut s'appuyer lors d'activités en apprentissage des langues.
- Cette méthode leur permettrait de réfléchir à leurs propres processus mentaux d'apprentissage.
- Elle leur permettrait également de lever certaines barrières mentales face à l'apprentissage de cette langue, de dépasser certains blocages. Il est ici fait référence à des barrières, des blocages, il s'agit de difficultés récurrentes pour certains élèves en cours de langue vivante : la peur de ne pas tout comprendre, le blocage si l'on ne parvient pas à traduire tous les mots, l'impression de ne jamais arriver à maîtriser complètement la langue, de ne pas voir ses progrès.

### **3. Méthode**

#### **3.1 Les participants**

##### **3.1.2 L'école et les langues**

L'école de l'expérimentation se situe à Saint Donat sur l'Herbasse, il s'agit d'un village de grande taille en milieu rural (4 000 habitants). Ce village est également le lieu du collège de secteur. Ce collège compte une section européenne allemande ouverte dès la sixième. Pour permettre à un maximum d'élèves de postuler, s'ils le désirent, à cette section allemande, des initiations à l'allemand sont proposées à tous les élèves de l'école, à raison d'une demi-heure par semaine réalisée par une assistance allemande. En plus de cela, la langue enseignée par les enseignantes de l'école au titre de LVE est l'anglais.

Il convient alors d'observer plus précisément quel est le rapport aux langues des élèves de la classe.

##### **3.1.3 Les élèves et les langues**

La classe où a lieu l'expérimentation est une classe de CM1-CM2 comptant 25 élèves : 8 CM1 et 17 CM2 ; dont 2 élèves qui sont en ULIS sur le temps de langues vivantes (cela varie en fonction des périodes, l'expérimentation comprenant beaucoup de lecture et écriture, le choix a été fait de ne pas les faire participer). Ces élèves ont tous des cours d'anglais depuis le CP. C'est donc au minimum leur quatrième année d'anglais. Certains CM2 ont déjà eu une initiation à l'allemand les années précédentes. Cette année, ils bénéficient tous de l'initiation à l'allemand à raison de trente minutes par semaine.

Certains élèves de la classe ont des origines hispanophones, italiennes, laotienne, tunisiennes, algériennes. Ils ont, pour certains, déjà entendu parler d'autres langues dans leur famille mais ne les parlent pas ; certains connaissent quelques mots tout au plus.

Les élèves sont, depuis le début de l'année, très motivés dans l'apprentissage des langues. Ils sont toujours motivés pour les séances d'anglais et ont accueilli d'une manière très enthousiaste les cours d'initiation à l'allemand. A travers deux albums, ils ont étudié beaucoup de notions depuis le début de l'année : Follow the line to school (les matières scolaires, la météo, l'humeur, la date, le vocabulaire du matériel scolaire...) et The Gruffalo (les parties du corps, les couleurs...).

## **3.2 Mise en œuvre matérielle et déroulement**

### **3.2.1 La structure de l'expérimentation**

Cette expérimentation a eu lieu en quatre étapes :

- Un premier questionnaire distribué aux élèves pour connaître leur rapport aux langues.
- Une première séquence de 6 séances de 45 minutes en anglais sur la découverte des traditions de Noël au Royaume Uni : il s'agit d'une séquence reprenant les schémas et activités classiques d'une séance de langue vivante étrangères en école élémentaire.
- Une deuxième séquence de 6 séances de 45 minutes en intercompréhension, à la découverte des traditions de Noël en Espagne et en Italie : cette séquence utilise donc la méthode de l'intercompréhension sur des supports en italien et en espagnol. Elle se termine par une évaluation en anglais où les élèves vont pouvoir réinvestir ce qu'ils ont appris de la méthode d'intercompréhension.
- Un dernier petit questionnaire pour recueillir l'avis des élèves.

### **3.2.2 Le premier questionnaire**

Ce questionnaire a été distribué aux élèves avant de commencer l'expérimentation, le premier jour de la reprise des cours en période 3. Ils ne savaient pas encore ce qu'ils allaient faire en LVE pour la période qui commençait. Il s'intitule « questionnaire sur les langues dans mon quotidien ». Il est nominatif. Les élèves devaient répondre à sept questions, les voici :

1. Combien de langues parles-tu (que ce soit avec ta famille, des amis, à l'école, que tu la parles un peu ou beaucoup) ? Lesquelles ?
2. Combien de langues comprends-tu ? Lesquelles ?
3. Dans ta famille ou tes amis, est-ce que des personnes parlent d'autres langues ? Quelles langues ?
4. As-tu déjà entendu des autres langues ? Lesquelles ?
5. Aimes-tu apprendre les langues étrangères ?
6. Penses-tu que tu pourrais comprendre des langues que tu ne parles pas ?
7. Quelle(s) langue(s) aimerais-tu apprendre ?

Les élèves ont alors eu une quinzaine de minutes pour répondre à ce questionnaire et le rendre à l'enseignante. Ce n'est qu'à la fin, lorsque tous les élèves ont rendu le document, que l'enseignante a alors expliqué ce qui était prévu pour la période qui venait de commencer. Les élèves vont alors découvrir les traditions autour de Noël dans plusieurs pays et en plusieurs

langués. Tout d'abord ils vont découvrir les traditions de Noël au Royaume-Uni dans une séquence en anglais. Puis, les traditions de Noël en Espagne et en Italie en espagnol et en italien. À ce moment-là, il n'a pas été précisé aux élèves qu'ils allaient découvrir la méthode de l'intercompréhension.

### **3.2.3 La première séquence en anglais sans intercompréhension**

La première séquence mise en place fût donc celle en anglais sans utilisation de la méthode d'intercompréhension. Elle se compose de 6 séances de 45 minutes chacune. Elle se déroule sur 3 semaines, il y a donc deux séances par semaine, une le jeudi et une autre le vendredi.

Le support principal est une vidéo tirée d'un manuel d'activités qui s'appelle « This is Britain ». Il s'agit de la vidéo 4, appelée « Christmas ». Nous suivons deux enfants âgés de 10 et 11 ans qui fêtent Noël en Angleterre.

Chaque séquence comporte des jeux avec des flashcards pour faire réviser le vocabulaire autour de Noël aux élèves. Ces jeux sont principalement le « point to » où l'élève doit pointer du doigt la flashcard correspondante au mot prononcé par l'enseignant ou un autre élève et le « jeu de Kim » où la classe ferme les yeux pendant que l'enseignant ou un élève font disparaître une des flashcards puis les élèves ouvrent les yeux et doivent trouver quelle est la carte manquante.

Voici une description brève de ce que contient chaque séance, en dehors des jeux de révision du vocabulaire.

Séance 1 : découverte de la vidéo – découverte de vocabulaire

Séance 2 : travail sur les Christmas carols – découverte du vocabulaire sur les jours fériés de fin d'année

Séance 3 : travail sur les Christmas cards – rédaction et décoration d'une New Year card

Séance 4 : travail sur le Christmas dinner : l'alimentation – travail sur la recette des mince pies

Séance 5 : travail sur les différences et similarités entre les traditions de Noël en France et en Angleterre – révisions du vocabulaire avant l'évaluation

Séance 6 : évaluation de compréhension écrite oralisée (annexe 1). Distribution d'un petit texte sur Noël au Royaume-Uni, ce texte reprend majoritairement le vocabulaire appris en classe. Lecture du texte par l'enseignante puis travail individuel pour raconter à l'écrit en français ce



qu'ils ont compris. Ensuite, les élèves passent au volontariat pour mimer une phrase du texte qu'ils pensent comprendre. Les autres élèves doivent alors retrouver la phrase.

Les activités proposées dans cette séquence sont les suivantes :

- Regarder une vidéo et, sur une feuille avec des illustrations, écrire l'ordre dans lequel ces illustrations apparaissent dans la vidéo.
- Ecouter des chansons, les chanter et tenter d'en comprendre le sens en s'aidant des mots connus.
- Relier des expressions anglaises à ce que l'on pense être leur traduction en français.
- En s'inspirant d'un texte, en produire un autre, très ressemblant.
- Remettre dans l'ordre des phrases pour reconstituer une recette, en s'aidant de la vidéo.
- Remplir un tableau de différences et similitudes.
- Lire et écouter un texte puis écrire et mimer ce que l'on a compris.

### **3.2.4 La deuxième séquence en espagnol et italien en intercompréhension**

La deuxième séquence, qui a lieu directement à la suite de la première, suit les mêmes modalités d'organisation : 2 séances de 45 minutes par semaine, pendant 3 semaines, soit 6 séances. Elle s'appuie essentiellement sur des textes avec illustrations en italien et espagnol, mais aussi sur des chansons. La démarche qui a été expliquée aux élèves est de tenter de voir ce que l'on peut comprendre, même si l'on ne parle pas italien ou espagnol. Ces deux langues étant des langues romanes, donc de même famille que le français, il semblait plus simple de leur faire travailler l'intercompréhension sur ces langues avant de l'essayer sur l'anglais. Il n'y a pas eu de jeux de révision du vocabulaire. La répétition s'appuie ici plutôt sur la méthode utilisée pour essayer de décrypter le texte.

Voici une description de chaque séance, pour mieux comprendre comment la démarche d'intercompréhension fût présentée progressivement aux élèves.

Séance 1 : travail individuel sur un texte en espagnol, essayer de comprendre seul le texte puis en discuter en binôme. Enfin, discuter en groupe classe de ce que l'on a compris et de comment on a pu comprendre ces mots, passages, phrases alors que l'on ne comprend pas l'espagnol. Remplir un tableau avec les mots compris en espagnol et leur traduction française. Puis, l'enseignante explique quelques traditions espagnoles autour des fêtes de fin d'année.

Séance 2 : même travail mais sur un texte en italien. Remplir le tableau en rajoutant les mots en italien, les comparer pour voir s'ils ressemblent ou pas à leurs traductions en français et en

espagnol. Discussion autour des méthodes utilisées pour comprendre ce texte. On essaye, en groupe classe, de construire une feuille de route sur comment comprendre un texte dans une langue que l'on ne connaît pas. Quelques exemples de ce qu'elle contient, d'après les idées des élèves et l'orientation de l'enseignante sur certains points : s'appuyer sur les illustrations pour comprendre de quoi ça parle/ relever les mots internationaux ou transparents/ schtroumpfer les mots inconnus... Elle est à retrouver en annexe 4.

Séance 3 : Distribution de la feuille de route construite ensemble la séance précédente. Lecture en groupe classe. Puis application de la méthode en collectif sur un texte en italien sur la décoration du sapin de Noël. Application en binôme sur un texte en espagnol sur des chants de Noël. Les chants seront ensuite écoutés puis les élèves pourront les chanter s'ils le désirent.

Séance 4 : travail en binôme, en s'appuyant sur la feuille de route, sur deux textes. Tout d'abord un court texte en italien sur les noms des jours fériés en fin d'année en Italie. Puis, une recette de dessert en espagnol.

Séance 5 : reprendre le premier texte de la séance 1 et voir si, maintenant avec la méthode de la feuille de route, on peut comprendre plus de mots, expressions, phrases... Puis distribution d'un travail ramassé : il s'agit de deux courts textes avec illustrations, un en italien et un en espagnol (annexe 2). Chaque texte présente quelques traditions de Noël en Italie ou en Espagne. Les élèves doivent alors écrire en français, et/ ou dessiner ce qu'ils ont compris. Ils ont le droit de s'appuyer sur la feuille de route.

Séance 6 : il s'agit dans cette dernière séance de se demander si l'on pourrait appliquer cette méthode à l'anglais. Réflexion en commun. Puis, chaque élève se voit distribuer un court texte en anglais avec illustrations sur les traditions de Noël aux Etats Unis, ce texte contenant très peu du vocabulaire vu lors de la première séquence en anglais (annexe 3). Les élèves doivent alors essayer d'appliquer la méthode d'intercompréhension sur ce texte en anglais. Puis, comme lors de l'évaluation de la première séquence, chaque élève volontaire peut passer pour mimer un passage du texte et les autres peuvent ainsi deviner de quel passage il s'agit.

Les activités proposées dans cette séquence sont donc essentiellement des activités de compréhension écrite. La co-construction de la feuille de route permet d'emmener les élèves vers une méthode utilisant les principes de l'intercompréhension sans leur parler d'aspects théoriques.

Une fois cette deuxième séquence terminée, les élèves se voient proposer de répondre à un questionnaire final.

### **3.2.5 Le questionnaire final**

Ce questionnaire final est anonyme, les élèves ne sont pas obligés de donner leur nom. Il est composé de trois questions, les voici :

1. As-tu aimé les séances en italien/ espagnol ?
2. Pourquoi ?
3. Répondre à cette affirmation par oui ou non : Je pourrais comprendre une langue que je ne parle pas.

Ce questionnaire assez succinct a été donné aux élèves à la fin de la dernière séance de la séquence en intercompréhension. Les deux premières questions sont là pour mesurer les motivations de l'élève durant cette deuxième séquence. La troisième question, qui est en fait une affirmation, renvoie à la question 6 du premier questionnaire.

### **3.3 L'analyse des données**

L'analyse des données portera sur la caractérisation des réponses apportées par les élèves lors de l'évaluation de la séquence 1, en annexe 1. Il s'agira d'observer ce qu'ils ont compris par leur restitution écrite, l'exercice de mime n'étant qu'un plus qui conforte ce qui a été rendu à l'écrit. Ont-ils compris seulement les mots de vocabulaire appris ? Des parties de phrases ? Des phrases entières ? Le texte en entier ? Leur travail écrit permettra également de comprendre par quelles étapes ils sont passés. Cette analyse sera également reproduite pour le document donné en séance 6 de la séquence 2, en annexe 3 : après présentation et utilisation de la méthode d'intercompréhension, sur un document en anglais. Il sera alors possible de comparer le degré de compréhension écrite des élèves après la séquence 1, sans intercompréhension, et après la séquence 2, avec intercompréhension, mais également la méthode utilisée.

Un dernier élément qui sera également comparé est la réponse des élèves à la question 3 du questionnaire final par rapport à la réponse à la question 6 du premier questionnaire. Il faudra alors comparer le nombre de réponses « oui » au nombre de réponses « non ».

Pour pouvoir analyser ces données, il faut d'abord observer les résultats de cette expérimentation, aussi bien quant aux réponses aux deux questionnaires qu'aux réalisations des élèves dans les évaluations en anglais, à la fin de chaque séquence.

## 4. Résultats

### 4.1 La question numéro 6 du premier questionnaire

Un premier questionnaire avait été distribué pour comprendre un peu le rapport aux langues des élèves de la classe. Les réponses fournies à la plupart des questions ont aidé à remplir la partie 3.1.3, le rapport aux langues des élèves. Nous nous intéressons plus particulièrement ici à la question numéro 6, qui sera posée de nouveau aux élèves dans le questionnaire final, après les six semaines d'expérimentation. Cette question est : « Penses-tu que tu pourrais comprendre des langues que tu ne parles pas ? » et voici un graphique résumant les réponses (Figure 1) :

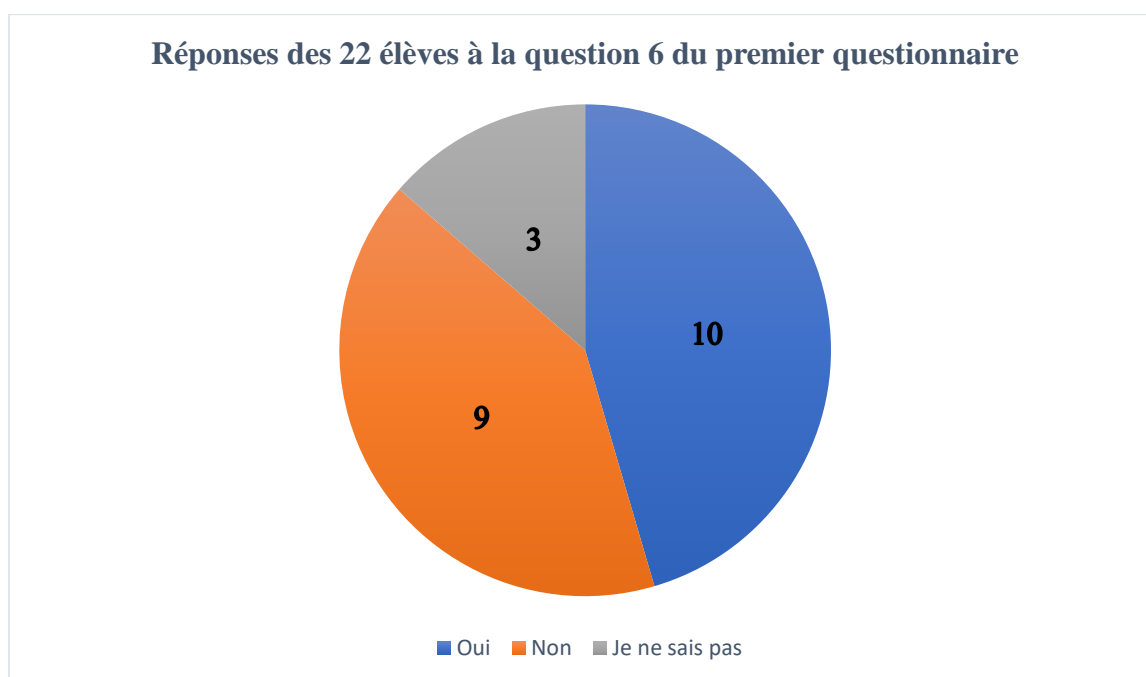


Figure 1: Graphique des réponses des 22 élèves à la question 6 du premier questionnaire : « Penses-tu que tu pourrais comprendre des langues que tu ne parles pas ? »

Ainsi, nous voyons donc grâce à ce graphique que, sur 22 élèves, 10 ont répondu « oui », 9 ont répondu « non » et 3 ont répondu « je ne sais pas ». Cette dernière réponse n'avait pas été présentée comme possible aux élèves mais il semblerait que 3 d'entre eux l'aient choisie. Ces résultats nous montrent une classe plutôt partagée avec des élèves se sentant plutôt confiants dans leur rapport aux langues vivantes étrangères ; et une autre moitié qui ne se sent pas capable, à ce moment-là, d'aborder une langue vivante étrangère non-connue.

Il paraissait alors plus pratique visuellement de continuer la découverte des résultats non pas par les réalisations des élèves aux évaluations mais la réponse donnée à cette même question lors du questionnaire final.

## 4.2 La question numéro 3 du questionnaire final

Il ne s'agit en fait pas exactement d'une question, le terme est ici abusif. Le sujet abordé dans la question 6 du premier questionnaire revient ici sous forme d'affirmation à confirmer ou non. L'intitulé exact donné aux élèves est : « Répondre à cette affirmation par oui ou par non : Je pourrais comprendre une langue que je ne parle pas. » Nous voyons donc que le cœur de l'affirmation ramène les élèves à la réflexion entamée par le premier questionnaire autour des langues non parlées par l'élève. Voyons dans le graphique de la figure 2 les réponses données par les élèves :

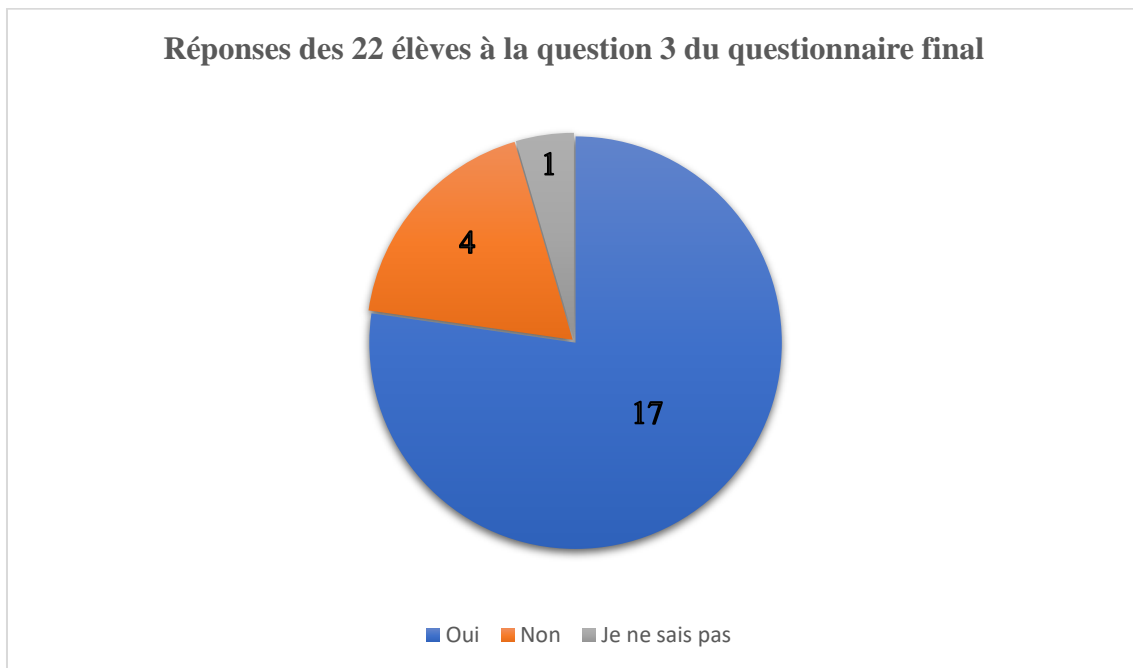


Figure 2: Graphique des réponses des 22 élèves à l'affirmation 3 du questionnaire final : "Je pense que je pourrais comprendre une langue que je ne parle pas. »

Nous pouvons donc voir que, sur 22 élèves, 17 élèves ont répondu « oui », 4 « non » et un élève a répondu « je ne sais pas ». Cette dernière réponse n'était toujours pas proposée aux élèves. Nous pouvons donc voir une augmentation du nombre d'élèves se sentant confiants dans l'appréhension d'une langue étrangère vivante non parlée, le nombre d'élèves ayant répondu oui passant de 11 à 17. Les 4 élèves ayant ici répondu « non » ont donné des réponses à la question 2 du questionnaire finale (« Pourquoi [as-tu aimé ou non les séances en italien et espagnol] ? ») qu'il convient d'observer également. Les voici :

Elève 1 : « Parce que je suis nul. »

Elève 2 : « C'était ennuyeux. »

Elève 3 : « C'était difficile. »

Elève 4 : « Je ne comprenais rien du tout ».

Après avoir observé l'évolution des réponses entre le premier et le dernier questionnaire, il convient de se pencher sur les deux évaluations en anglais proposées aux élèves : une première à la fin de la première séquence, donc avant que les élèves ne découvrent la méthode d'intercompréhension ; et une deuxième à la fin de la deuxième séquence, après découverte de la méthode d'intercompréhension. Rappelons que les deux évaluations sont similaires : il s'agissait de traduire un court texte en anglais, accompagné d'illustrations ou non, qui parle des traditions de Noël. La première s'appuie presque exclusivement sur du vocabulaire appris en classe, la deuxième en est presque dépourvue.

### 4.3 L'évaluation de la séquence 1, sans la méthode d'intercompréhension

Le corps de l'évaluation se trouve en annexe 1. Il a été expliqué aux élèves qu'ils devaient raconter en français, donc avec leurs propres mots, et à l'écrit ce qu'ils comprenaient du petit texte. Les copies des élèves ont été classées en deux catégories. La catégorie 1 regroupe les copies où les élèves ont traduit des mots ou des bouts de phrases en s'appuyant essentiellement sur le vocabulaire connu. La catégorie 2 regroupe les copies des élèves qui ont restitué des phrases entières, voire le texte entier.

Voici, dans la figure 3, un graphique qui montre les résultats cette catégorisation :

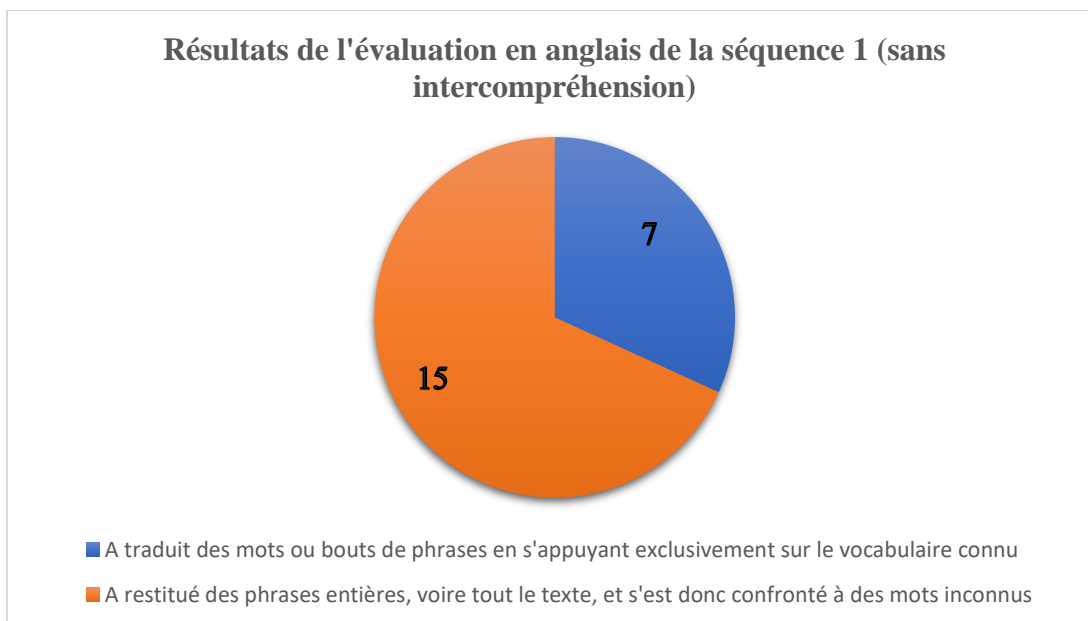


Figure 3: Résultats des 22 évaluations des élèves en anglais lors de la séquence 1 (sans intercompréhension)

Il y a donc 7 élèves sur 22 qui sont restés sur la traduction de mots connus, sans chercher à créer des phrases ni à raconter ce qu'ils avaient compris, comme le demandait la consigne. Voici, par exemple, une production d'un de ces élèves :

~~j'aime Noël, décembre, calendrier de l'aveugle,  
 décoration, sapin de Noël, chant de Noël, 24 décembre,  
 et l'veille de Noël, grandes chaussettes, 25 décembre,  
 le jour de Noël, cadeaux, crackers, dîner de Noël  
 joyeux Noël heureuse année.~~

Production d'élève 1

Cet élève a barré son travail car l'enseignante passait dans les rangs et lui a demandé de relire la consigne. Il n'a toutefois pas fourni autre chose. Il a donc réalisé une liste des mots qu'il comprenait, ces mots étant ceux étudiés et appris pendant la séquence. Il n'est pas le seul à être parti dans cette voie-là, nous pouvons observer le travail d'un autre élève qui est allé un peu plus loin dans le travail de compréhension puisque nous pouvons voir qu'il a commencé par faire une liste de vocabulaire puis a tenté de reconstituer des morceaux de phrases.

J'aime Noël, décembre, dinde, <sup>repas</sup> in ~~dinner~~  
 de Noël, cadeau, chaussette, carrot, une lettre  
 de Noël, un calendrier de l'aveugle, décoration,  
 chants de Noël, en décembre on ouvre par jour  
 une case, et maman prépare les mince pies,  
 on décore le sapin de Noël.

Production d'élève 2

Certains élèves semblent s'être appuyés sur le vocabulaire connu pour comprendre le sens du texte et ensuite le restituer. Nous trouvons donc comme méthode la traduction de chaque mot connu sur le texte même pour ensuite écrire ce qui a été compris plus bas, dans l'espace prévu. Cette production d'élève montre bien la méthode :

j'aime Noël  
 I love Christmas!  
 Everyday in December I can <sup>ouvrir</sup> open my <sup>calendrier</sup> advent calendar <sup>et</sup> and put some <sup>decorations</sup> decorations on the Christmas <sup>sapin</sup> tree. I write Christmas cards for my friends and family and I sing Christmas carols.  
 The 24th of <sup>décembre</sup> December, it's Christmas Eve, I put my <sup>chaussette</sup> stocking on the chimney <sup>et</sup> and help my mom to prepare mince pies.  
 The 25th of <sup>décembre</sup> December, it's Christmas Day ! I <sup>ouvrir</sup> open my <sup>cadeau</sup> presents. We have crackers on the table. It's Christmas dinner. We have turkey, carrots and Christmas pudding.  
 Merry Christmas and Happy New Year !  
<sup>dîner de Noël</sup> <sup>dinde</sup> turkey <sup>carrots</sup> carrots <sup>et</sup> and <sup>Noël</sup> Christmas <sup>pudding</sup> pudding  
 joyeux Noël et bonne année

Production d'élève 3

Il convient de noter que 15 élèves sur 22, soit une majorité, ont restitué le texte en entier ou presque. La méthode utilisée est celle citée ci-dessus, s'appuyer sur le vocabulaire connu pour ensuite essayer de deviner le sens des phrases. Cet exercice n'était pas quelque chose de récurrent dans l'apprentissage des élèves en langues vivantes.

#### 4.4 L'évaluation de la séquence 2, avec la méthode d'intercompréhension

Pour rappel, la deuxième séquence de langues vivantes proposée aux élèves avait pour but de les initier à la méthode de l'intercompréhension, à leur faire pratiquer sur des textes en italien et en espagnol, deux langues de la même famille que la langue française, puis de leur faire appliquer à l'anglais. En dernière séance, ils reçoivent donc un texte en anglais qui parle des traditions de Noël aux Etats Unis. Ce texte contient très peu du vocabulaire appris lors de la première séquence, et les traditions américaines sont étrangères aux élèves puisqu'ils ont étudié les traditions anglais, espagnoles et italiennes. La consigne est la même que pour la première évaluation, sauf qu'ici ils ne pourront pas s'appuyer seulement sur le vocabulaire connu. Les deux caractéristiques de classement des copies sont les mêmes également. Voici, par la figure 4, le graphique résumant les résultats :

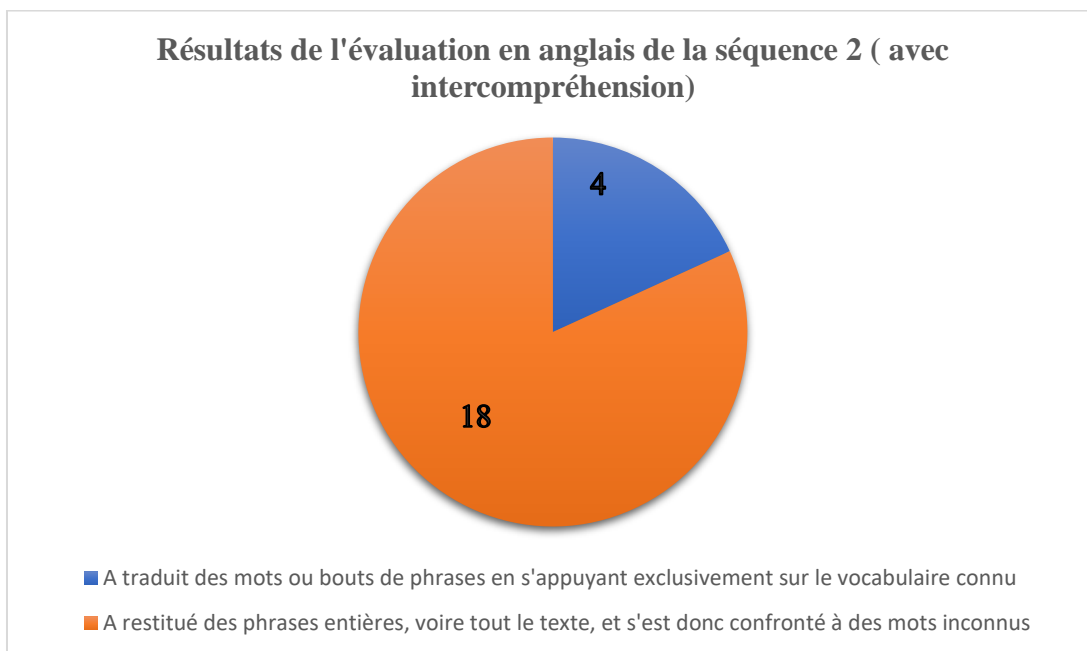


Figure 4: Résultats des 22 évaluations des élèves en anglais lors de la séquence 2 (avec intercompréhension)

Il y a donc 18 élèves sur 22 qui ont réussi à comprendre le texte pour restituer des phrases entières, voire le texte en entier. Il y a 4 élèves qui ont fourni un travail similaire aux productions d'élèves présentées dans la sous-partie précédente : des listes, des morceaux de phrases, en s'appuyant exclusivement sur le vocabulaire connu qui, ici, était très restreint. Les élèves



avaient à disposition leur feuille de route (annexe 4), certains s'en sont servis, d'autres non. Cette feuille ayant été créée avec les idées des élèves, pour certains le processus paraît assez naturel. Nous pouvons remarquer que des élèves ont utilisé certains points de la méthode. Par exemple, cet élève a traduit un passage qu'il ne comprenait pas en s'appuyant sur l'illustration présente, ce qui est le premier point de la feuille de route. Cela ne permet pas la traduction exacte de chaque mot mais le sens principal est gardé.

brillantes. Après le sapin de Noël ont  
donné des cookies, des sucres  
d'orge, et du lait pour le père Noël.

*Production d'élève 4*

En effet, dans le texte il était question de laisser des cookies et un verre de lait pour le père Noël, mais sur l'illustration il y avait également un sucre d'orge.

Nous pouvons voir que les élèves se détachent également de la traduction mot à mot et essaient de comprendre des bouts de phrase pour ensuite reconstituer la phrase. Ils ont pu, par exemple, surligner ce qu'ils sont arrivés à comprendre dans le texte. Puis, lors de la réécriture avec leurs propres mots, une des méthodes utilisées a été d'écrire ce qui a été compris en insérant un point d'interrogation ou un coup de surligneur pour signifier l'endroit qui n'a pas été compris. On peut le remarquer dans ces deux productions d'élèves.

A côté du sapin de Noël ? des cookies, un sucre  
d'orge et du lait pour le Père Noël ( ? ).

*Production d'élève 5*

Ici ce sont les points d'interrogation.

En Amérique j'aime décorer la maison. décorer le  
sapin de Noël avec des guirlandes, autres boules et l'étoile.

*Production d'élève 6*

Ici c'est un coup de surligneur.

L'utilisation de mots transparents, ressemblants beaucoup à des mots français, comme « chimney », « ribbons », « baubles » a vraisemblablement aidé les élèves puisqu'ils ont tous pu déduire le sens d'au moins un des 3 mots, cela se rapporte au point 3 sur la feuille de route. Le mot « cookies » a également été repéré et compris par tous, puisqu'il s'agit d'un mot anglais utilisé dans la langue française, cela se rapporte au point 2 de la feuille de route.

Nous pouvons également revenir sur un moment qui a eu lieu lors du jeu de mimes au tableau, après la seconde évaluation. Les élèves ont mimé « glass of milk » en mangeant une glace car ils ont rapproché le mot anglais du mot français. Une élève a alors dit que ça voulait dire « verre », même si ça ressemblait beaucoup à « glace », car sur le dessin c'est un verre.

Nous pouvons aussi noter les échanges qui ont eu lieu juste avant la distribution de l'évaluation, concernant l'application de la méthode d'intercompréhension à l'anglais. Jusqu'à ce moment-là, les élèves n'ont découvert et appliqué la méthode qu'à des langues de la même famille que la langue française. L'enseignante leur demande alors s'ils pensent possible de l'utiliser avec l'anglais. Voici un extrait des échanges entre les élèves :

Elève 1 : « Oui c'est possible. On peut le faire avec toutes les langues en fait. »

Elève 2 : « Ben non, c'est pas possible avec toutes les langues, il faut avoir le même alphabet. Par exemple avec l'arabe c'est pas possible. »

Elève 3 « Oui, et avec le japonais non plus on ne peut pas. Mais l'anglais comme c'est le même alphabet ça peut marcher ! »

Cela résume l'état d'esprit dans lequel se trouvait les élèves au moment de démarrer l'évaluation.

## **5. Discussion et conclusion**

### **5.1 Recontextualisation**

L'étude menée dans ce mémoire concerne la méthode d'intercompréhension, peu connue et peu utilisée en milieu scolaire. Il s'agissait de montrer ce qu'elle peut apporter à l'apprentissage des langues, ici plus précisément en cycle 3 et concernant l'apprentissage de l'anglais. L'hypothèse donnée comportait plusieurs points :

- La méthode d'intercompréhension utilisée en contexte scolaire amène une nouvelle méthode d'apprentissage ; par méthode il est entendu que cela apporte une démarche avec des points d'appuis donnés aux élèves.
- Elle amène aussi les élèves à réfléchir à leurs propres processus d'apprentissage.
- Enfin, elle aide à lever certaines barrières face aux langues étrangères, comme par exemple s'arrêter aux mots connus et s'il n'y en a pas, être bloqué.

Il s'agissait donc, par le biais d'une expérimentation en classe de CM1-CM2, d'observer si tous ces points se confirment.

### **5.2 Mise en relation avec les recherches antérieures et observation des résultats**

Dans les recherches présentées lors de la première partie de ce travail, il est question de recherches et de projets qui montrent qu'il est possible de présenter et d'utiliser la méthode de l'intercompréhension avec des élèves de cycle 3. Ces recherches montrent de nombreux bénéfices à cette utilisation en milieu scolaire comme l'ouverture sur d'autres cultures et la réflexion sur son apprentissage. Toutefois, ces recherches et ces projets se concentrent exclusivement sur l'utilisation de cette méthode entre langues de même famille ; le français étant une langue romane, elle est souvent utilisée pour travailler avec les élèves l'espagnol, l'italien...

Dans ce travail, il est pourtant question d'utilisation de la méthode d'intercompréhension entre le français et l'anglais. Il existe quelques recherches qui tendent à prouver qu'il est possible de l'utiliser puisque les ponts entre les deux langues sont nombreux, du fait de multiples emprunts au fil des années entre autres. Dans ces recherches, il n'est jamais question d'intégrer cela dans un contexte scolaire.

Ce mémoire a donc couplé les savoirs de ces deux types de recherches et cherche donc à montrer ce que peut apporter l'intercompréhension entre la langue française et anglaise en contexte scolaire, en cours d'apprentissage de langue vivante étrangère.

Il convient de rappeler que les résultats des recherches précédentes restent ici pertinents à observer. Il s'agit de l'apport d'une ouverture culturelle et de la réflexion sur ses propres mécanismes d'apprentissage. Il ne sera pas, dans cette expérimentation, question de l'ouverture culturelle apportée aux élèves. Il s'agit donc d'observer la réflexion des élèves sur leurs processus mentaux d'apprentissage et il est également question ici d'apporter une méthode aux élèves. Ils pourraient alors s'appuyer dessus et s'en resservir lors de cours d'apprentissage de langues étrangères, que ce soit une langue romane ou non. L'intercompréhension se basant sur une compréhension globale d'un texte et non sur une traduction mot à mot, cela encouragerait les élèves à dépasser leur manque de vocabulaire.

Nous allons donc observer ce que nous disent les résultats par rapport aux hypothèses rapportées dans la sous-partie précédente.

### **5.2.1 Apport d'une nouvelle méthode de compréhension d'une langue étrangère**

Si nous comparons les résultats obtenus lors de la première évaluation en anglais puis lors de la seconde, nous pouvons voir que les élèves s'approprient les étapes de la feuille de route. Nous pouvons observer que les élèves utilisent les illustrations pour les aider à comprendre, ils s'appuient également sur les mots connus, puis les mots transparents ou très ressemblants au français, ils essayent de former des phrases avec ce qu'ils ont réussi à comprendre. Ils se détachent de la traduction mot à mot et cherchent plus une compréhension dans la globalité.

Il semblerait donc que l'intercompréhension puisse effectivement apporter une nouvelle démarche avec des points d'appuis pour les élèves. Après l'avoir utilisée sur des langues romanes, ils arrivent à s'en saisir pour l'utiliser sur de l'anglais. Les résultats montrent aussi que les élèves n'utilisent pas tous les points de la feuille de route mais s'emparent de certains. Il convient de remarquer qu'il y a quatre élèves qui, à la suite d'une séquence de travail avec cette méthode, n'arrivent pas à se l'approprier. Ces élèves ne s'appuient sur aucun point de la feuille de route et rendent un travail équivalent à celui rendu lors de la première évaluation. Ils ne sont que quatre sur vingt-deux mais cela montre que la méthode n'est peut-être pas parlante pour tous.

### **5.2.2 Apport d'une réflexion sur leurs propres processus d'apprentissages**

Ce n'était pas forcément le point le plus mis en avant pour les élèves lors de l'expérimentation, qui se consacrait plus aux deux autres points de l'hypothèses. Toutefois, la méthode d'intercompréhension amène naturellement à se poser des questions telles que « pourquoi ai-je réussi à comprendre ce mot, cet extrait de phrase ? ». Les élèves se sont posé ces questions tout au long de la deuxième séquence de l'expérimentation. Il y a deux moments en particulier qui ont été consacrés à ce point. Tout d'abord, il a été question de coconstruire avec les élèves la feuille de route (annexe 4). Ce moment n'a pas eu lieu dès la première séance, ils avaient déjà eu l'expérience d'essayer de comprendre des textes en italien et en espagnol et ont pu s'inspirer de leurs propres méthodes. L'enseignante a donc eu le rôle de rendre visible, de conscientiser ces méthodes. Le deuxième moment a eu lieu juste avant l'évaluation en anglais, après que l'enseignante ai demandé si les élèves pensaient possible l'utilisation de cette méthode sur un document en anglais, les élèves ont eu un échange qui a été rapporté dans les résultats. Les élèves ont alors réfléchi à la méthode, à la façon dont ils l'utilisaient et à sa transposition. La méthode d'intercompréhension amène bien les élèves à réfléchir à leurs mécanismes d'apprentissage. Cet élément n'est pas nouveau, puisqu'il avait déjà été démontré dans des précédentes recherches. Il convient tout de même de noter qu'il se confirme ici.

### **5.2.3 Apport d'une aide au dépassement des barrières et blocages des élèves dans l'apprentissage des langues**

Cet apport est démontré dans les résultats par la comparaison entre les productions lors de la première évaluation et lors de la seconde. En effet, tout d'abord 7 élèves n'arrivaient pas à dépasser la traduction des mots ou expressions connues. À l'endroit de la feuille où ils devaient raconter ce qu'ils avaient compris, ils ne laissaient qu'une liste de mots, sans faire de lien entre eux ni essayer de construire des phrases et de comprendre le sens général du texte. Après la découverte de cette méthode, ils ne sont plus que 4 à rendre un travail de ce type. Cette baisse montre que des élèves ont su passer au-delà de leur blocage. De plus, même si 15 élèves sur 22 ont rendu dès la première évaluation des productions qui racontaient le texte en entier ou presque ; ce qui est, il faut bien le noter, honorable ; ils s'appuyaient comme les autres sur les mots connus qu'ils pouvaient traduire seulement, et se trouvaient donc en difficulté devant des mots ne faisant pas partie du vocabulaire appris lors de la séquence. Nous avons vu précédemment que les méthodes utilisées lors de la deuxième évaluation sont plus diverses et s'appuient sur leur feuille de route. Il semblerait donc que, même pour les élèves en réussite,

l'utilisation de la méthode d'intercompréhension leur permette d'aller plus loin dans leur compréhension globale.

Cette expérimentation démontre donc qu'il est possible et bénéfique de faire découvrir et utiliser une méthode d'intercompréhension à des élèves de cycle 3 dans un cadre d'apprentissage de l'anglais.

### **5.3 Limites et perspectives**

Nous pouvons trouver plusieurs limites à cette étude. Tout d'abord, il n'existe finalement qu'une seule séance liée à la compréhension de l'anglais avec la méthode d'intercompréhension, la dernière de la deuxième séquence, qui est l'évaluation. Les élèves travaillent donc une seule fois dans ces conditions et découvrent un texte qui parle du sujet sur lequel ils viennent de travailler, dans diverses langues, pendant 6 semaines : les traditions de Noël dans différents pays. Pour que l'étude soit vraiment complète et voir si les élèves utilisent réellement cette nouvelle méthode, nous aurions pu renouveler l'expérience avec un document sur un autre thème, en anglais et même en italien et en espagnol. Une autre des limites vient du fait que certains points de la méthode d'intercompréhension semblent si naturels que les élèves ont pu en utiliser inconsciemment lors de la première évaluation sans même connaître la méthode. Il aurait peut-être fallu demander aux élèves, au terme de cette évaluation, comment ils avaient réussi à comprendre le texte, quelle a été leur méthode. De plus, cette étude ne s'arrête que sur les bénéfices apportés par l'utilisation de l'intercompréhension dans l'apprentissage des langues concernant les compétences de compréhension écrite. Or, à la vue de la problématique, un travail sur la compréhension orale aurait pu être envisagée puisque, dans ce domaine également, l'intercompréhension peut aider dans les apprentissages. Enfin, nous voyons bien que les élèves utilisent la méthode découverte dans la deuxième séquence dans la réalisation de la deuxième évaluation, mais cela nous prouve-t-il qu'ils se sont appropriés cette méthode et qu'ils pourront la réutiliser plus tard ?

Au niveau des perspectives, et en prenant compte ce qui vient d'être exposé dans les limites, il semblerait intéressant de travailler de manière plus approfondie, et donc au cours de séquences plus longues, l'intercompréhension avec les élèves. Il pourrait être envisagé de travailler les points de la méthode un par un avec de nombreux exemples, cela pousserait les élèves plus loin dans la réflexion sur leurs apprentissages, cela pourrait également permettre de mieux intégrer la méthode dans la durée. Cette proposition va également dans le sens d'une explicitation de chaque démarche, ce qui est le but de la méthode d'intercompréhension. Cette nouvelle

séquence pourrait également s'appuyer sur des supports audios et vidéos pour permettre de travailler la compréhension orale.

En réfléchissant à l'impact de cette étude sur le métier d'enseignant, il convient tout d'abord de rappeler que l'intercompréhension n'est pas une méthode très connue dans le milieu enseignant. Il pourrait être intéressant d'initier les professeurs à ce concept pour qu'ils puissent l'intégrer dans leurs séquences en apprentissage d'une langue vivante étrangère. Il pourrait même être envisagé d'organiser des concertations avec les professeurs de collège pour avoir une certaine continuité dans le cycle 3 et après. Il semble en effet intéressant d'intégrer quelques séances de découverte ou quotidiennes d'intercompréhension avec des élèves de cycle 3, puisque cela peut être bénéfique pour leurs compétences de compréhension.

Du point de vue personnel, je pense continuer à insérer cette méthode dans les cours de langues vivantes étrangères que j'enseignerai. Les élèves ont été très enthousiastes et impliqués, ce qui n'a fait que renforcer mes sentiments positifs à l'égard de cette méthode.

#### **5.4 Conclusion**

Pour terminer cette étude, nous pouvons revenir sur les grands points à en retirer. Nous avons pu remarquer que l'intercompréhension est une méthode tout à fait applicable en cours de langue vivante étrangère en cycle 3. Elle peut apporter aux élèves une nouvelle méthode sur laquelle s'appuyer pour les aider en compréhension écrite. Elle peut également les faire réfléchir à leurs propres mécanismes d'apprentissage. Elle peut enfin les aider à surmonter leurs blocages en cours de LVE. Il convient toutefois de noter qu'il serait intéressant d'étudier chaque partie de la méthode en détail pour que les élèves puissent durablement se l'approprier. Cette méthode semble également pouvoir s'intégrer dans des séquences de LVE qui mélangent le travail de toutes les compétences, au titre du travail sur les compétences de compréhension et également par son apport culturel.

## Bibliographie

Blanche-Benveniste C, B. (2001). L'intercompréhension des langues romanes. Didactique des langues romanes : le développement de compétences chez l'apprenant. Langues maternelles, premières, secondes, étrangères. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, 455-463.

Candelier, M. (2010). Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures, CARAP. A travers les langues et les cultures, CELV.

<http://carap.ecml.at/Portals/11/database/CARAP-version3-FR-28062010.pdf?ver=2010-06-29-170600-270>

Castagne E. (2011). Intercompréhension et dynamique des inférences : des langues voisines aux langues non voisines. In REDINTER-Incompreensao, 3, Chamusca : Editions Cosmos, pp. 81-94.

Couffin, G. (2014). L'intercompréhension au cycle 3 : quels enjeux pour la maîtrise des langues ? L'exemple d'Euro-mania. Tréma, (42), 54-65. <https://doi.org/10.4000/trema.3197>

Dabène, L. (1975). L'enseignement de l'espagnol aux francophones (Pour une didactique des langues « voisines »). Langages, 9(39), 51-64. <https://doi.org/10.3406/lgge.1975.2291>

Doyé, P. (2005). L'intercompréhension. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue, Strasbourg : Conseil de l'Europe

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

Escudé, P. (2014). De l'intercompréhension comme moteur d'activités en classe. Tréma, (42), 4653. <https://doi.org/10.4000/trema.3187>

Klein, H. (2004). L'eurocompréhension (eurocom), une méthode de compréhension des langues voisines. Ela. Études de linguistique appliquée, n° 136(4), 403-418.

<https://www.cairn.info/revue-ela-2004-4-page-403.htm>.

Klein, H. (2008). L'anglais, base possible de l'intercompréhension romane ? Éla. Études de linguistique appliquée, 149(1), 119-128. DOI:10.3917/ela.149.0119.



Jamet, M.-C. (2010). L'intercompréhension : de la définition d'un concept à la délimitation d'un champ de recherche ou vice versa ? Autour de la définition. Publifarum, (11). Consulté à l'adresse [http://publifarum.farum.it/ezone\\_articles.php?id=144](http://publifarum.farum.it/ezone_articles.php?id=144)

Janin, P. (2006). L'intercompréhension entre langues apparentées : qu'est-ce que c'est ? Où en est la recherche ? Comment la diffuser ? Dans : Conseil sup. de la langue française éd., Langue française et diversité linguistique : Actes du séminaire de Bruxelles (pp. 187-192). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur

Janin, P. (2016). L'intercompréhension, une ancienne pratique d'échange, une clé pour l'avenir, Repères DoRIF Langues et citoyenneté – Comprendre le monde pour agir dans la société, DoRIF Università. Consulté sur : [http://www.dorif.it/ezone/ezone\\_articles.php?id=285](http://www.dorif.it/ezone/ezone_articles.php?id=285)

(MENESR -LVE) Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, M. (2019). Cycle 3. Langues vivantes (étrangères ou régionales). In Programme du cycle 3. (p. 28-37). Consulté à l'adresse [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes\\_2018/20/2/Cycle\\_3\\_programme\\_consolide\\_1038202.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/2/Cycle_3_programme_consolide_1038202.pdf)

(MENESR - EMC) Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, M. (2019). Cycle 3. Education morale et civique. In Programme du cycle 3. (p. 64-72). Consulté à l'adresse [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes\\_2018/20/2/Cycle\\_3\\_programme\\_consolide\\_1038202.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/2/Cycle_3_programme_consolide_1038202.pdf)

Robert, J. (2004). Les langues voisines en Scandinavie. *Ela. Études de linguistique appliquée*, n° 136(4), 465-476. <https://www.cairn.info/revue-ela-2004-4-page-465.htm>.

Sheeren, H. (2016). L'intercompréhension : un nouveau souffle pour les langues romanes minoritaires et pour les dialectes ? *Lengas*, (79). <https://doi.org/10.4000/lengas.1060>

## **Sommaire des annexes**

Annexe 1 : Evaluation de la séquence 1 en anglais, sans intercompréhension.....	1
Annexe 2 : Travail ramassé, courts textes avec illustrations, en italien et espagnol.....	2
Annexe 3 : Evaluation de la séquence 2 en anglais avec intercompréhension.....	4
Annexe 4 : Feuille de route.....	5

Annexe 1 : Evaluation de la séquence 1 en anglais, sans intercompréhension.

Name :

### My English Christmas !

I love Christmas !

Everyday in December I can open my advent calendar and put some decorations on the Christmas tree. I write Christmas cards for my friends and family and I sing Christmas carols.

The 24th of December, it's Christmas Eve, I put my stocking on the chimney and help my mom to prepare mince pies.

The 25th of December, it's Christmas Day ! I open my presents. We have crackers on the table. It's Christmas dinner. We have turkey, carrots and Christmas pudding.

Merry Christmas and Happy New Year !

### What do you understand ?

*Raconte en français ce que tu as compris de ce texte. Derrière cette feuille, tu peux faire des dessins sur ce qui a été dit dans le texte.*

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Annexe 2 : Travail ramassé, courts textes avec illustrations, en italien et espagnol.

**Prénom :**

-

**Il Natale in Italia**



Durante il mese di dicembre, l'Italia festeggia ! Ci sono luci nella strade e i bambini scivono la lorro lettera a Babo Natale. L'8 dicembre è il giorno de la decorazione dell'albero di Natale. Il 24 dicembre è la vigilia di Natale. Mangiamo pesce in famiglia.

**Que comprends-tu ? Tu as le droit d'utiliser ta feuille de route.**

**Raconte en français ce que tu as compris, tu peux aussi le dessiner.**

.....

.....

.....

.....

.....

Prénom :

## La Navidad en España

En diciembre, decoramos el árbol de Navidad y cantamos Villancicos como « Navidad, Navidad »



El día 24 se festeja la Nochebuena, una celebración generalmente familiar. Comemos turrón.



El 25 es el día de Navidad.

El 6 de enero, es el día de los niños : los 3 Reyes Magos traen los regalos.

Que comprends-tu ? Tu as le droit d'utiliser ta feuille de route.

Raconte en français ce que tu as compris, tu peux aussi le dessiner.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Prénom:

Christmas in the USA  
(United States of America)



Americans love to decorate their house with lights.

They also decorate the Christmas tree : you can put lights, ribbons, baubles and a star.



Next to the Christmas tree, they always let some cookies and a glass of milk for Santa Claus (he can be hungry !).



Santa Claus puts the presents under the Christmas tree and he leaves by the chimney.

Que comprends-tu ? Tu as le droit d'utiliser ta feuille de route.

Raconte en français ce que tu as compris, tu peux aussi le dessiner.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

### **Ma feuille de route :**

Pour comprendre le sens global d'un texte dans une langue que je ne parle pas, que je ne connais pas beaucoup. Nous n'avons pas besoin de traduire mot à mot, tant que nous comprenons à peu près le texte !

Tu peux suivre ces étapes pour t'aider, tu peux en faire une, deux, trois, toutes :

1	Se demander de quoi peut parler le texte : en regardant les images, le titre, la source...
2	Repérer les mots que tu connais
3	Repérer les mots qui s'écrivent pareil qu'en français ou qui ressemblent beaucoup au mot en français
4	Repérer les mots dans une phrase : lequel peut être le sujet ? Lequel peut être le verbe ?
5	Se référer au contexte pour essayer de comprendre des mots ou des bouts de phrases
6	Schtroumpfer les mots inconnus
7	Lire à voix haute pour comprendre des passages, des mots.
8	Quand tu as trouvé le sens d'un nouveau mot tu peux refaire tout ça pour essayer de comprendre plus et ainsi de suite...

**Année universitaire 2019-2020**

**Master 2 *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation***

***Mention Premier degré***

**Titre du mémoire :** Intercompréhension et apprentissage des langues vivantes étrangères : expérimentation avec des élèves de cycle 3.

**Auteur :** Amélys Erard

**Résumé :**

L'intercompréhension est un champ d'étude de la didactique des langues, appartenant aux approches plurielles. L'objectif de cette étude est de savoir ce que cette méthode peut apporter en cours d'apprentissage des langues en cycle 3. La méthodologie proposée est la comparaison de la compréhension des élèves sur deux documents écrits de même nature: l'un distribué après une séquence en anglais qui n'a pas utilisé l'intercompréhension et l'autre après une séquence de découverte de l'intercompréhension. Les résultats de cette étude montrent que l'appréhension de ce concept et de sa méthode par les élèves leur offre une nouvelle méthode et de nouveaux points d'appuis dans l'apprentissage des langues. Cela les aide également à avoir une réflexion sur leurs propres mécanismes d'apprentissages. L'intercompréhension peut aussi les aider à dépasser certains blocages. Ce concept semble donc apporter des bénéfices et pouvoir s'intégrer dans un cours d'apprentissage de langue vivante étrangère en cycle 3.

**Mots clés :** LVE – C3 – CM – didactique des langues – approches plurielles

**Summary :**

Intercomprehension is an area of study in language didactics. It is a notion belonging to the broader notion of language awareness. The question here is to know what the benefits this method are if used in a foreign language class, in primary school (Years 5 and 6). The methodology used in this study is to compare the comprehension of students on two similar written documents : the first one is distributed after a training sequence in English learning without the use of intercomprehension, the second one after a training sequence where students discover the intercomprehension method. The results of this study show that the concept of intercomprehension can give the students a new grounding method to lean on while learning foreign languages. It can also helps them to reflect on their own learning process. This method can be useful to get over some mental barriers in foreign language learning. The concept seems to bring some benefits and be able to be integrated into a foreign language learning class in primary school.

**Keywords :** language awareness – foreign language learning – primary school – Years 5 and 6 – language didactics