

## **Intercompréhension : quelles stratégies pour l'apprentissage du vocabulaire en anglais à l'IUT ?**

*Christine RODRIGUES*

Clermont Université, Université Blaise Pascal, EA 999, Laboratoire de Recherche sur le Langage, BP 10448, F-63000 CLERMONT-FERRAND

[Christine.Rodrigues@univ-bpclermont.fr](mailto:Christine.Rodrigues@univ-bpclermont.fr)

### RESUME.

Dans cette contribution, nous analysons l'utilisation de stratégies d'intercompréhension (IC) lexicale (repérage de vrais ou faux-amis, mots relais, opaques, partagés) en tant qu'aide à l'apprentissage du vocabulaire. Nous analysons les données recueillies lors d'une formation qui a mené des étudiants en 1<sup>ère</sup> année du DUT SRC Vichy (IUT d'Allier, université Blaise Pascal, Clermont 2) à réaliser un wiki en anglais dans l'un des domaines étudiés en SRC (audiovisuel, photographie, webdesign) et à créer des hypermots suivant des stratégies d'IC. Pour mener à bien cette tâche collaborative, ils étaient encadrés en présentiel par l'enseignante d'anglais et à distance par des tuteurs, professionnels ou futurs professionnels dans un groupe Facebook. L'analyse des données recueillies montre que les étudiants ont plutôt recherché à compléter des catégories, mais qu'une grande partie d'entre eux semble être sensibilisée et intéressée par l'IC.

### RESUMO.

#### **Intercompreensão : quais estratégias para a aprendizagem do vocabulário em inglês em Institutos Universitários e Tecnológicos?**

Esta contribuição analisa o uso de estratégias de intercompreensão (IC) do léxico (seleção de verdadeiros ou falsos amigos, palavras-relé, opacas, partilhadas) como ajuda a aprendizagem do vocabulário. Analisamos os dados recolhidos durante uma formação que levou os estudantes do 1<sup>o</sup> ano do DUT SRC Vichy (IUT Allier, Universidade Blaise Pascal, Clermont 2) a conceber um wiki em inglês numa das áreas estudadas em SRC (audiovisual, fotografia, webdesign) e escolher hyperwords seguinte estratégias de IC. Para efectuar esta tarefa colaborativa, eles foram enquadrados na aula pela professora de inglês e remotamente por tutores, profissionais ou futuros profissionais dentro de um grupo Facebook. A análise dos dados colectados mostra que os aprendentes procuraram complementar categorias, mas que uma grande parte deles parecem ser sensibilizados e interessados na IC.

---

MOTS-CLES : intercompréhension, vocabulaire, Tice, apprentissage des langues étrangères

PALAVRAS CHAVES : Intercompreensão, vocabulário, Tice, aprendizagem das línguas

---

## **1. Contexte et cadre théorique de l'étude**

Le Diplôme Universitaire et Technologique Services et Réseaux de Communication (DUT SRC) vise la formation de professionnels de la communication, du multimédia, de l'informatique et de l'audiovisuel. La pratique intensive de deux langues étrangères (L2) est fortement préconisée par son Programme Pédagogique National (PPN) : "*la pratique de*

*l'anglais et la connaissance d'une autre langue sont considérées comme des conditions majeures d'employabilité*" (PPN SRC, 2009: 7), ce qui rejoint les recommandations de l'UE : "*tendo como objetivo que cada cidadão da UE saiba falar pelo menos duas línguas estrangeiras, para além da sua língua materna*" (Chaves, 2011 : 71). Par ailleurs, le PPN mentionne l'importance de l'utilisation des Tice, qui doivent être "*mobilisées pour favoriser l'apprentissage des langues, quel que soit le lieu d'implantation de l'IUT*" (PPN SRC : 7).

Dans le programme du DUT SRC, le nombre d'heures suivies en L2 est compris entre 118 et 180 heures TD en anglais comme langue vivante 1 (LV1), et entre 60 et 122 heures en LV2 (autre langue que l'anglais), sur un total de 1800 heures de formation en DUT (tableau 1).

	UE1 : Communication, culture et connaissance de l'environnement socio-économique Module LCI : Langues et communication interculturelle				Total (2 ans)
	Semestre 1	Semestre 2	Semestre 3	Semestre 4	
Anglais LV1	30/49h	30/45h	30/45h	28/41h	118/180h
Autre langue (LV2)	16/35h	15/30h	15/30h	14/27h	60/122h
Total L2 (LV1+LV2)	65h	60h	60h	55h	240h
Nombres d'heures au total de la formation SRC	485h	525h	470h	320h	1800h

**Tableau 1** – Place de l'enseignement des langues en volumes horaires en DUT SRC

Le contexte d'apprentissage des L2 en SRC présente plusieurs particularités. Les étudiants en SRC doivent apprendre une langue de spécialité (Challe, 2002), suivant des objectifs universitaires (tels que la rédaction, l'expression orale lors d'exposés et de soutenances) et professionnels (stage de fin d'année, en France ou à l'étranger, mais également en vue de leur futur emploi). Sont ainsi concernées diverses compétences professionnelles et académiques. Partant de la dénomination de Perrichon (2008) qui parle de langue d'action professionnelle, nous proposons d'appeler l'apprentissage des L2 en SRC Langue d'Action Académique et Professionnelle (LAAP).

Par ailleurs, la formation SRC concerne de nombreux domaines appartenant au champ plus large de la communication : audiovisuel, multimédia, événementiel, infographie, mercatique ou encore gestion de projet sont autant de disciplines abordées d'un point de vue théorique comme au plan pratique (dans les cours magistraux, travaux dirigés et travaux pratiques). Le programme comporte entre 21 et 25 matières différentes par semestre. La diversité des sous-thèmes concernés entraîne par conséquent un volume important de vocabulaire appartenant à des thèmes variés.

Face à la complexité de cette situation, l'intercompréhension (IC) propose des pistes intéressantes pour aider les apprenants dans l'apprentissage lexical en LAAP. Des rapprochements entre les UL peuvent se réaliser à partir de la notion de transparence, c'est-à-dire "*mettre en relation les séquences transparentes entre langues*" pour comprendre un

texte en langue étrangère "*proche de sa langue maternelle ou d'une langue étrangère connue*" (Castagne & Chartier, 2007). Castagne (2007)<sup>1</sup> identifie des relations de transparence et d'opacité entre les unités lexicales des langues, qui aident à la compréhension orale et écrite :

- Les mots transparents (directement transparents), compréhensibles par un locuteur même débutant, car leur forme et leur signification sont quasi identiques (*Universidade/Université*). On peut distinguer également les mots semi-transparentes (qui comportent des indices qui amènent à deviner le sens, grâce à un mot-relais, comme *umbrella/ombrelle/parapluie*).
- Les mots opaques, qui ne suggèrent aucun mot en LM (*mela/pomme*), ou suggèrent un mot en LM qui a une autre signification, appelés faux-amis (*alcune*, dont l'équivalent en français pourrait être *quelques*, et qu'un apprenant pourrait interpréter comme étant le synonyme d'*aucune*).

La détermination de ces relations entre les UL est souvent subjective (Castagne, 2007 ; Caure, 2009) mais présente néanmoins un certain intérêt en tant que stratégie d'apprentissage du vocabulaire.

Si l'on observe la méthode EuroCom (Stegmann, 2006), on constate que les deux premiers tamis romans sont liés au lexique. Le lexique international représente le premier tamis : "*Par le lexique international, les apprenants sont sensibilisés pour les traits et éléments communs des langues. Le lexique représente l'héritage culturel européen, partagé par tous les membres de la communauté européenne. Il met à la disposition de l'apprenant un inventaire immense et très favorable pour l'acquisition intercompréhensive d'une compétence de lecture dans une langue apparentée (ou de plusieurs idiomes à la fois)*" (Reissner, 2008). L'une des pistes pour l'enseignant est de faire prendre conscience à l'apprenant qu'il possède ces connaissances (Doyé, 2005). Il s'agira, dans ce contexte non-romanophone, d' "*activer le lexique 'international' dans la langue maternelle des apprenants*" (Meißner, 2010 : 31). Nous proposons d'utiliser le terme "vocabulaire partagé" pour désigner les unités lexicales qui sont considérées comme internationales.

Le second tamis, consacré au lexique panroman, "*reflète l'héritage commun spécifique des langues romanes*" (Reissner, 2008). On peut suggérer aux apprenants de découvrir un vocabulaire commun en effectuant des rapprochements entre leur L1 (ou une L2 connue) et la L2 (Doyé, 2005).

Par ailleurs, une démarche intercompréhensive entre l'anglais et le français semble possible, bien que l'IC se pratique généralement entre langues apparentées : "*le fait de se concentrer sur les processus d'IC au sein des trois grandes familles de langues ne signifie pas que les frontières entre ces familles sont insurmontables. De même, cela ne signifie pas que les langues appartenant à d'autres familles doivent être exclues*" (Doyé, 2005 : 13).

---

<sup>1</sup> Les exemples donnés ci-après sont extraits de cet article.

Castagne (2008) a démontré que l'anglais et le français possèdent des caractéristiques qui les rendent "alliées" dans une démarche intercompréhensive. Klein (2008) a quant à lui mené une étude s'appuyant sur la méthode des sept tamis d'Eurocom, prouvant que, bien que moins adapté que le français, l'anglais peut être le transfert vers l'IC de langues romanes.

## 2. Présentation de l'étude

Notre étude n'a pas pour ambition de proposer une méthode intercompréhensive mais d'élaborer des pistes pour l'aide à l'apprentissage du vocabulaire en SRC. Nous l'avons donc centrée sur les aspects lexicaux, tout en considérant qu'il est nécessaire de s'intéresser à d'autres caractéristiques d'une L2, pour l'IC et pour le vocabulaire<sup>2</sup>.

Nous avons organisé une formation pilote entre fin mars et mai 2012 au département SRC Vichy (IUT d'Allier, Université Blaise Pascal), menée dans le cadre du projet Vocales (VOCAbulaire en Langue Etrangère en Services et réseaux de communication). Celui-ci vise l'aide à l'apprentissage lexical en L2 par les Tice, pour un public d'étudiants en DUT, qui suivent un enseignement d'anglais en tant que LV1, ainsi que des cours d'espagnol, d'allemand ou de Français Langue Etrangère (FLE) en LV2.

### 2.1. Participants

Les étudiants participant à la formation pilote sont en première année d'études du DUT SRC. Parmi les étudiants inscrits en 2011/2012, 19 ont accepté de participer à l'expérimentation. Ils étaient âgés de 18 à 23 ans au moment de l'expérimentation, de nationalité française (17 étudiants), gabonaise (un étudiant) et chinoise (un étudiant). Tous, à l'exception de l'étudiant chinois, ont le français comme langue maternelle. Leur connaissance de l'anglais était en majorité de niveau A2 à B1 (5 étudiants) et B1 à B2 (11 étudiants). Un étudiant avait le niveau A1, deux étudiants le niveau B2/C1 et C1.

La formation pilote ayant eu lieu pendant les heures attribuées à l'anglais dans l'emploi du temps, nous avons respecté la répartition des étudiants suivant leur appartenance aux groupes de travaux pratiques (TP) pour qu'ils soient ensemble lors des séances en présentiel. Nous avons ainsi constitué six groupes : quatre groupes de quatre étudiants, un groupe de deux étudiants, et un étudiant (qui n'avait pas participé aux deux premières séances) ayant travaillé seul (tableau 2).

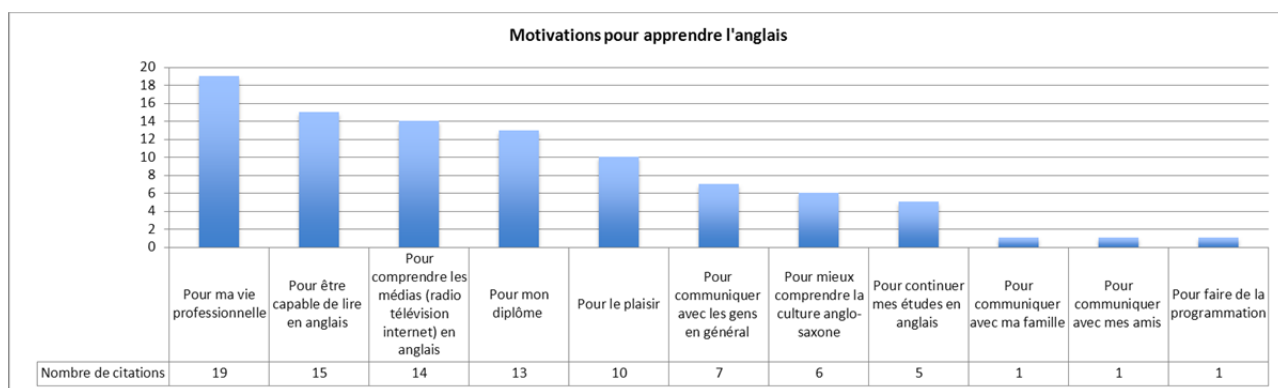
Identification des groupes de travail	G1	G2	G3	G4	G5	G6
Identification des	G1a	G2a	G3a	G4a	G5a	G6a
	G1b	G2b	G3b	G4b	G5b	

<sup>2</sup> Nous considérons en effet qu'une unité lexicale en L2 est multifacettes (nous empruntons cet adjectif à Pélissier, 2003), et que chaque caractéristique peut représenter une difficulté pour un apprenant (Rodrigues, 2012).

participants	G1c		G3c	G4c	G5c	
	G1d		G3d	G4d	G5d	

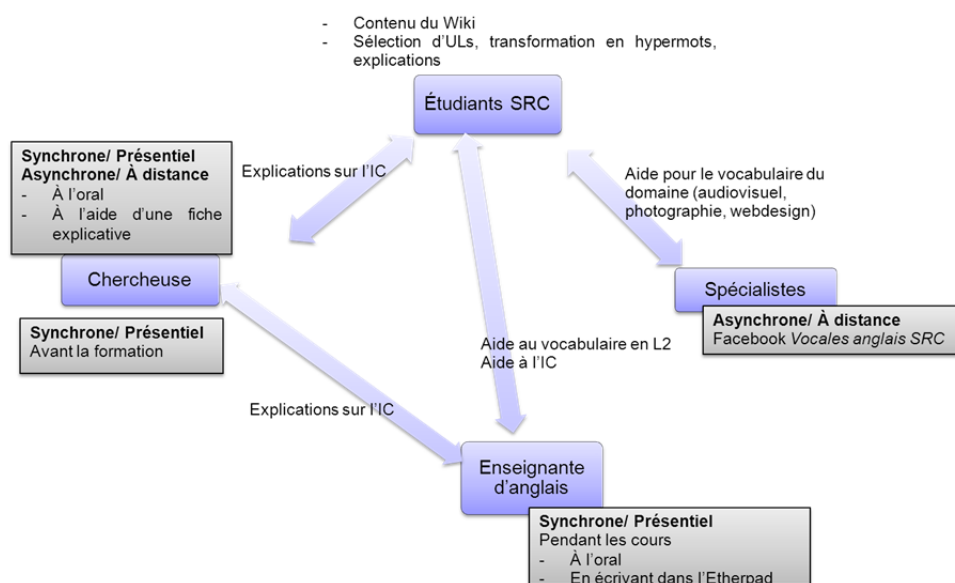
**Tableau 2** – Groupes et participants

Leur motivation pour l'apprentissage de l'anglais concerne surtout la vie professionnelle (pour 19 apprenants), la lecture (15), la compréhension des médias (14) et l'obtention de leur DUT SRC (13). Peu d'entre eux ont manifesté un intérêt lié à la communication (figure 1).



**Figure 1** – Motivations des participants pour l'apprentissage de l'anglais

Les étudiants étaient encadrés par leur enseignante d'anglais (E) en présentiel, pour la L2 en général et pour l'IC, et par quatre natifs professionnels ou étudiants futurs professionnels de l'audiovisuel, de la photographie et du webdesign à distance pour le vocabulaire de spécialité (identifiés par T1, T2, T3 et T4). Dans cette formation, nous avons eu une observation participante : nos interventions concernaient la présentation du projet, du déroulement des séances et de la production finale attendue, ainsi que des explications concernant l'IC (figure 2).



**Figure 2** – Représentation des participants et de leurs rôles dans la formation pilote

## 2.2. Tâche

Il a été demandé aux étudiants de réaliser un wiki en anglais dans l'un des domaines SRC, suivant des thèmes proposés en fonction des professionnels ayant accepté de participer à notre expérimentation (audiovisuel et photographie, puis webdesign pour l'étudiant qui a travaillé seul). Ce format nous semblait adapté pour une telle activité d'écriture collaborative, le wiki étant "*un système informatique permettant à plusieurs personnes d'écrire ensemble un seul et même texte publié en ligne grâce à un éditeur d'utilisation assez simple*" (Ollivier, 2007).

Les étudiants devaient convertir en hypermots le vocabulaire de spécialité et les UL suivant leurs déductions pour en comprendre le sens, en s'appuyant sur leur LM et/ou d'autres langues, et renvoyer vers une page expliquant ces stratégies (en français, en anglais, ou dans une autre langue au choix). Cette mise en forme a l'avantage de présenter les unités lexicales dans un contexte précis (contenu du wiki), qui aide à la déduction du sens. Il s'agissait ainsi d'ajouter aux stratégies d'IC et à leur explicitation par écrit, les stratégies de déduction de la signification grâce au contexte, ce que Stegmann appelle *la pression du contexte* (Stegmann, 2006).

## 2.3. Déroulement des séances

L'expérimentation a débuté fin mars, avec la distribution des formulaires de consentement et l'envoi des pré-questionnaires. Elle s'est achevée en mai 2012, les étudiants devant rendre le wiki et répondre au post-questionnaire avant le 15 mai. Un planning, dont nous avons déterminé le contenu en suivant les phases de l'activité d'écriture (Hayes & Flower, 1980), a été distribué aux étudiants (tableau 3).

Séance	Date	Salles	Contenu de la séance	Production attendue	Correspondance avec les phases de l'activité d'écriture
1	03/04	Salle de cours	Brainstorming sur le thème donné Ecriture papier	brouillon papier	Planification
2	04/04	Salle informatique	Mise en forme du contenu dans un etherpad Réfléchir au vocabulaire de spécialité et au vocabulaire général (mots communs en L2, faux-amis, autres informations) Questions aux professionnels sur Facebook en fin de séance Avant séance 3 : tester le wiki	document écrit collaboratif (etherpad)	Mise en texte
3 et 4	23, 24 et 25/04 (suivant les groupes)		Mise en forme du wiki Sélection et explications des mots choisis Corrections linguistiques et de contenu	Wiki : contenu sélection d'unités lexicales	Révision

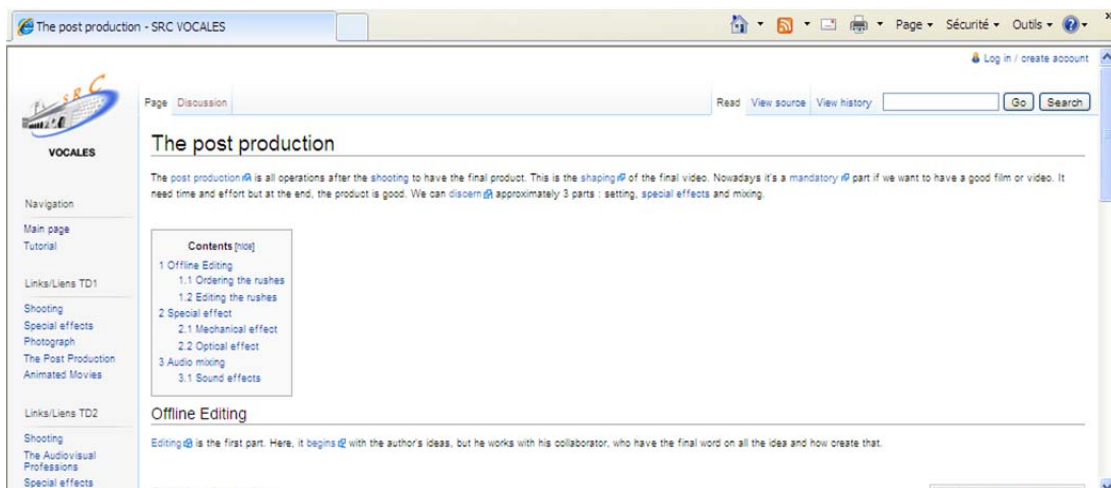
	TP)		Demandes de vérifications (professionnels)		
5	04/05		Finalisation du wiki	Wiki version finale	Publication

**Tableau 3** - Planning des séances en présentiel

Lors de la première séance, les étudiants, par groupes, ont tiré au sort un sujet. Ils devaient ensuite réfléchir à un sous-thème et procéder à un remue-méninge pour explorer ce sous-thème. Par ailleurs, un site internet expliquant la structure d'un wiki en anglais a été projeté aux étudiants pendant cette séance, même si la majorité d'entre eux connaissaient le site *Wikipedia*. Les étudiants pouvaient également utiliser leur Smartphones ou ordinateurs portables pour des recherches sur internet en tant qu'aide à la définition du thème. Ils disposaient aussi de dictionnaires d'anglais.

Les quatre séances suivantes étaient consacrées à la mise en texte, à la révision et à la publication. Pour cela, les étudiants disposaient d'un espace par groupe sur l'environnement numérique de travail (ENT), depuis lequel ils accédaient à un document d'écriture collaborative (etherpad). Ils pouvaient ainsi utiliser plusieurs ordinateurs tout en écrivant sur un même document. De plus, l'enseignante avait la possibilité de se connecter sur le document, ce qui lui permettait d'insérer directement ses corrections et suggestions. Par ailleurs, les contacts avec les tuteurs professionnels ou futurs professionnels étaient réalisés dans un groupe *Facebook* créé à cet effet. L'étudiant G6a a quant à lui contacté la professionnelle sur le thème du webdesign par email.

La sélection des unités lexicales à transformer en hypermots a été réalisée au cours des séances 3, 4 et 5. Les étudiants ont ensuite mis en forme leur wiki, et ont disposé d'une semaine supplémentaire après la séance 5 pour finaliser leur production (figures 3 et 4).



**Figure 3** – Extrait d'un wiki

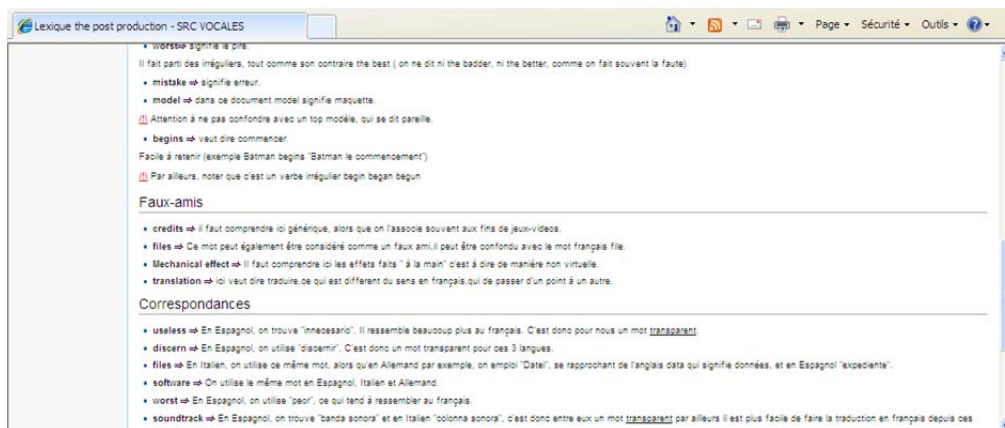


Figure 4 – Extrait d'un wiki

Pour conclure cette description, nous soulignerons le fait que notre dispositif répond à plusieurs critères :

- Une approche par tâche, préconisée par le CECR (2001), est parfaitement adaptée à ce type de public puisqu'il sera amené à réaliser des tâches professionnelles (Mourlhon-Dallies, 2008).
- L'interaction est un domaine de recherche privilégié en IC (Melo & Araújo e Sá, 2007), dans lequel le rôle de l'apprenant est revalorisé (Alarcão et al, 2009).
- Les Tice offrent des espaces d'interaction favorables pour l'IC : le web 2.0 (Ollivier, 2010), en particulier les forums (Degache & Tea, 2003), ou encore les blogs (pour l'interculturel, Ferrão Tavares, 2007) sont reconnus dans ces études comme moteurs de l'IC.
- Les activités ne visent pas uniquement la compréhension de textes écrits (Coste, 2010). Les étudiants sont en effet amenés à communiquer via des outils de la CMO, avec des natifs, entre eux, avec l'enseignante. Ils sont également en activité de production, non seulement de compréhension.

## 2.4. Méthodologie de collecte de données et analyse

Notre approche d'analyse est de type qualitatif (Huberman & Miles, 1991). Les données sont constituées des séances en présentiel, qui ont été enregistrées à l'aide de caméras et micros. À cela s'ajoutent le contenu des échanges par Facebook et par email, les documents collaboratifs etherpad (dont l'historique d'écriture peut être reconstitué à l'aide d'un mode lecture), les wikis, ainsi que les réponses aux pré et post questionnaires, mesurées avec une échelle de Likert (de "tout à fait d'accord" à "pas du tout d'accord", et "très souvent" à "jamais").

Le questionnaire préformation a été envoyé sous forme électronique le 29 mars 2012. Il est composé de 16 questions fermées (comportant également un champ « autre ») et d'une question ouverte, et porte sur l'opinion sur les activités préférées ou supposées les plus



efficaces dans et hors de la salle de cours pour apprendre, les mots de spécialité, les stratégies pour l'IC et l'utilisation du multimédia. Le questionnaire post-formation, composé de huit questions fermées et une question ouverte, concernait l'opinion des apprenants sur la formation et leurs stratégies d'intercompréhension lors de la réalisation de la tâche.

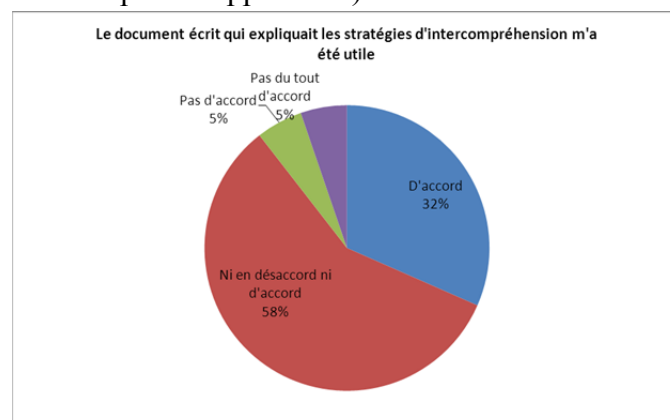
Nous disposons ainsi d'un corpus multimodal. Afin d'extraire les éléments exemplifiés qui nous semblent représentatifs, nous avons procédé suivant le principe d'observation par balayage (Atifi, Gauducheau & Marcoccia, 2005 ; Degache, López Alonso & Séré, 2007 ; Dejean-Thircuir, 2007 ; Arismendi, 2011).

### 3. Analyse

#### 3.1. Fiches de stratégies suggérées en IC pour le vocabulaire

Pour aider les apprenants à la sélection d'unités lexicales et à l'utilisation de stratégies d'IC pour le vocabulaire (repérage de liens entre les UL et vocabulaire partagé), nous avons expliqué à chaque groupe le principe de ces stratégies, d'abord de manière orale lors de la séance 4, puis par écrit avant la séance 5 à l'aide d'une fiche explicative au format pdf, élaborée avec l'enseignante. Nous avons par ailleurs encouragé les apprenants à ne pas se limiter à l'anglais et au français, en leur montrant l'intérêt de cette démarche pour leur LV2 (espagnol ou allemand) et d'autres langues. En effet, bien que ce public ne soit pas débutant en anglais, il nous paraît nécessaire de le guider et de mettre l'accent sur le lexique, puisqu'il s'agit pour ces étudiants d'apprendre un vocabulaire de spécialité dans une formation pluridisciplinaire.

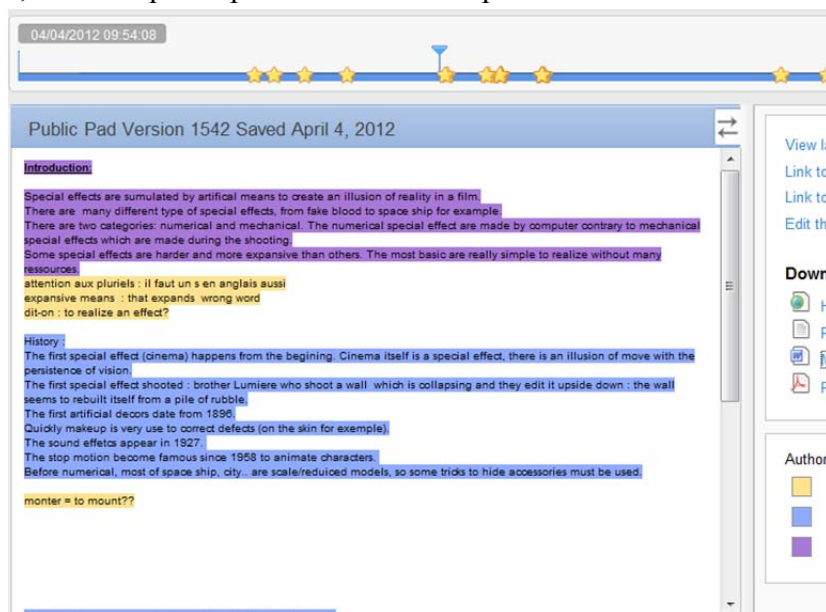
Dans le post questionnaire, nous avons interrogé les étudiants sur leur appréciation du document expliquant des stratégies d'IC possibles pour le vocabulaire (figure 5). Les réponses montrent que, bien qu'un tiers d'entre eux environ estime qu'il a été utile, une grande majorité (58%) n'a pas d'avis. Nous pouvons supposer que le document nécessitait peut-être plus d'exemples, ou a été distribué trop tardivement (après la 4ème séance) aux apprenants. Par ailleurs, des exercices pourraient être proposés, après consultation de la fiche (exercices d'application), ou avant (déduction de stratégies, confirmation par la fiche, voire réalisation d'une fiche par les apprenants).



**Figure 5** – Opinion des apprenants sur l'utilité de la fiche de consignes pour les stratégies d'intercompréhension pour le vocabulaire

### 3.2. Rôle de l'enseignante

Avant l'expérimentation, nous avons expliqué les principes de l'IC et les stratégies possibles pour le vocabulaire à l'enseignante d'anglais, afin qu'elle puisse guider les apprenants suivant cet objectif. Elle a pu ainsi intervenir en temps réel dans les documents collaboratifs etherpad, comme on peut le constater dans la figure 6 : "*Dit-on to realize an effect*", "*Monter = to mount??*". Les étudiants ont tenu compte de ces interventions puisqu'ils corrigent leur production dans l'etherpad quelques secondes après, puis dans leur wiki. Toutefois, ils n'ont pas exploité ces éléments pour leur réflexion sur l'IC.



**Figure 6** – Extrait d'un etherpad contenant des interventions de l'enseignante

### 3.3. Interventions tutorales professionnelles

Les tuteurs natifs n'avaient pas pour rôle de guider les apprenants dans l'utilisation de l'IC, mais de les aider pour la langue de spécialité. Les apprenants posaient une question dans le groupe Facebook, et l'un ou plusieurs tuteurs pouvait intervenir :

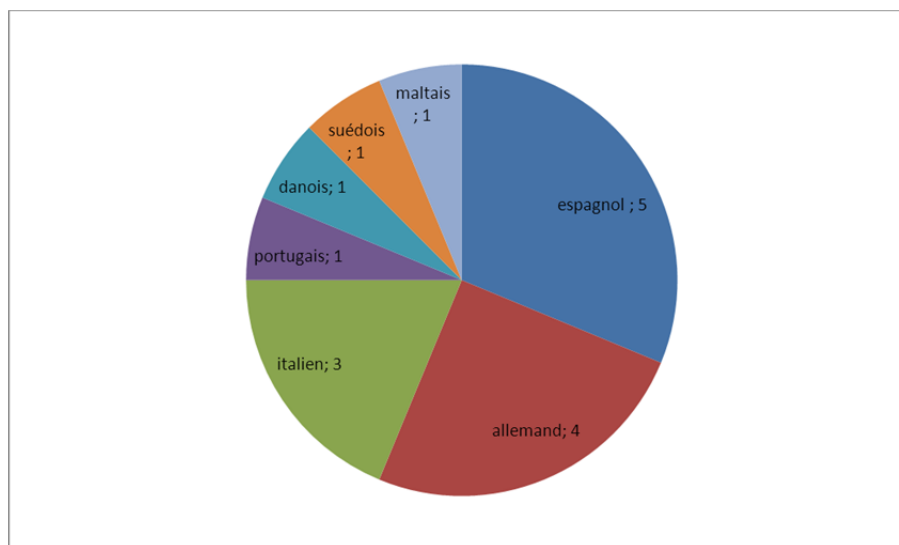
- (G3b) *How do you call beginning/end text in a movie?*
- (T2) *If you mean the text listing the actors and film-crew, I would use the term "credits," if you mean text that in some way helps to describe the scene, I would use the term "inter-title".*

Nous avons toutefois constaté que dans certains cas, les apprenants avaient utilisé cette aide pour leur réflexion et leurs explications d'IC dans leur wiki : "*Credit est un faux-amis*

*car sa définition en anglais est "générique (film..)" mais son utilisation est passé dans la langue française pour désigner les génériques de films/jeux..."*<sup>3</sup>

### 3.4. Stratégies employées par les apprenants

Nous avons procédé à une analyse des wikis afin d'avoir un aperçu de l'utilisation des stratégies d'IC pour le vocabulaire par les apprenants dans leur production écrite finale. Sur les 5 wikis observés, nous constatons tout d'abord que les étudiants ne se sont pas limités aux liens entre leur langue maternelle et l'anglais : en effet, ils citent 7 autres langues (principalement les LV2 de la majorité d'entre eux, l'espagnol et l'allemand, figure 7).

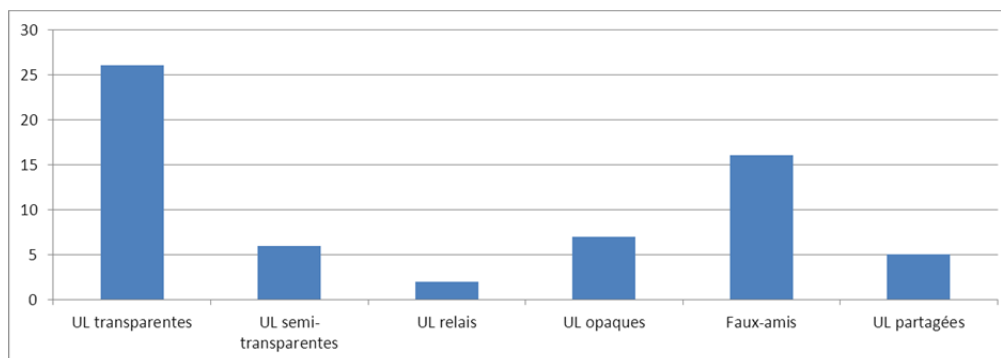


**Figure 7** – Langues évoquées dans les recherches de liens d'IC

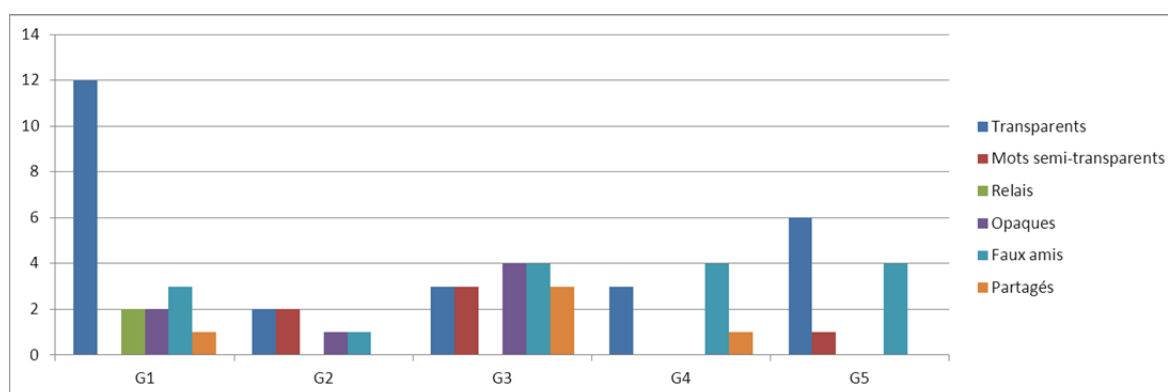
Nous avons également constaté que les apprenants ont sélectionné des UL suivant toutes les catégories qui leur avaient été proposées, en ajoutant une distinction entre les UL transparentes et semi-transparentes (figure 8). Par ailleurs, chacun des groupes a marqué les UL suivant plusieurs catégories (entre trois et cinq catégories différentes par groupe, figure 9). Ce résultat nous paraît intéressant, pour ces apprenants qui ne sont pas étudiants en linguistique et qui n'avaient aucune connaissance de l'IC.

---

<sup>3</sup> Les extraits d'interactions et de contenus produits par les apprenants sont repris dans cet article sans corrections de notre part.



**Figure 8** – Marquage et explications d’UL suivant l’IC – total pour les groupes G1 à G5



**Figure 9** – Marquage et explications d’UL suivant l’IC par groupes (G1 à G5)

Afin de comprendre la manière dont ces résultats ont été atteints dans la production écrite finale, nous avons observé l’une des séances de travail en présentiel consacrée à la sélection des UL suivant des stratégies d’IC (séance J4), pour l’un des groupes (G3) : deux étudiants regardent leur wiki, et montrent avec le doigt sur l’écran des UL qui pourraient être converties en hypermots. Ils consultent la fiche de consignes sur les stratégies d’IC pour vérifier l’appellation « mots partagés », et se servent du site Google pour les traductions. Nous constatons, dans les interactions entre ces étudiants, que leur attention est plutôt focalisée sur les catégories que sur les stratégies :

Session G3-J4 :

(G3a) *On a trouvé des mots euh partagés*

(G3b) *T’as rajouté quoi là ?*

(G3a) *J’ai rajouté un mot en allemand en espagnol en italien*

(G3b) *Mais c’est chaud hein les mots partagés*

(G3a) *En fait ça c’est un mot transparent*

(G3a) *Mais nous on a mis que c’était pareil en allemand en français en italien en allemand en français en anglais*

(G3b) *On rajoute un mot transparent ou deux ça suffit ?*

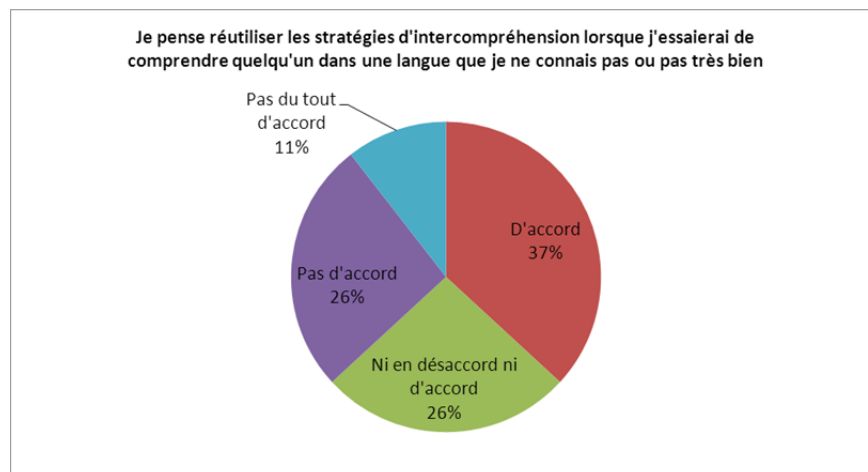
Le post questionnaire distribué aux apprenants nous permet de répondre à plusieurs questions concernant leur opinion sur les stratégies d’IC. Ces derniers semblent plutôt favorables à ces stratégies : 48% sont d’accord ou tout à fait d’accord avec l’intérêt de la

recherche de liens entre les langues pour comprendre plusieurs langues (figure 10). Nous constatons par ailleurs qu'un nombre assez élevé (42%) ne se prononce pas.



**Figure 10** – Opinion des apprenants sur l'IC

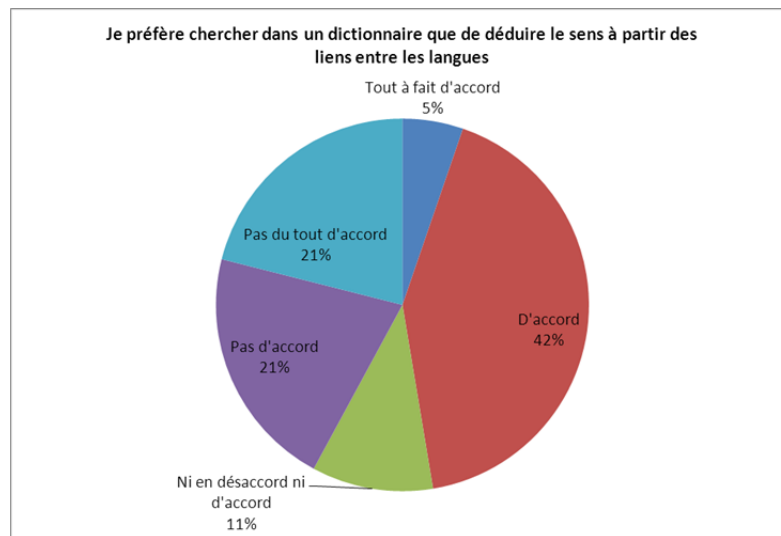
Un peu plus d'un tiers des étudiants (37%) pense réutiliser ces stratégies dans une situation de compréhension d'une langue presque ou peu connue (figure 11). La même proportion ne le pense pas (pas du tout d'accord et pas d'accord). Ainsi, même s'ils ont pu avoir un aperçu de l'intérêt de l'IC en langues, cela n'a pas toujours été suffisant pour les amener à envisager le réemploi de ces stratégies.



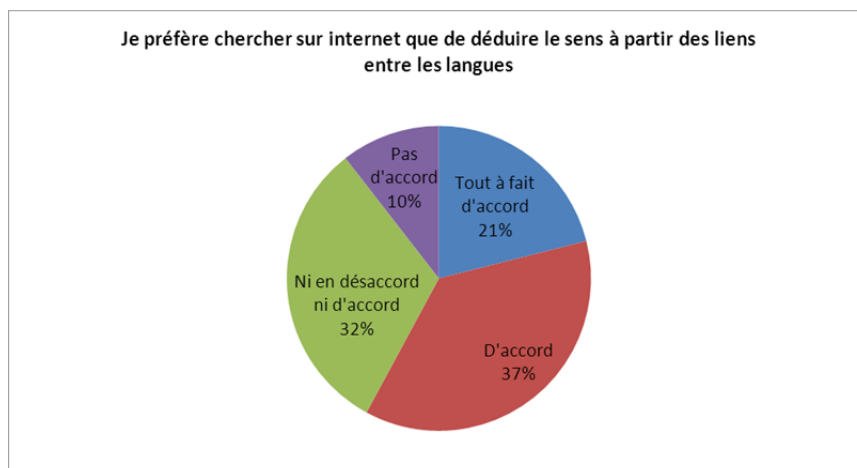
**Figure 11** – Opinion des apprenants sur leur application de l'IC pour la compréhension en L2

Nous avons également souhaité voir si les apprenants pouvaient préférer l'IC à d'autres stratégies pour comprendre les langues. La figure 12 montre que 47% préfèrent rechercher dans un dictionnaire (alors que 42% ne sont pas d'accord ou pas du tout d'accord avec cette

stratégie). Les préférences vers la recherche sur internet sont encore plus fortes (58% d'accord ou tout à fait d'accord, pour 10% qui ne sont pas d'accord, figure 13).

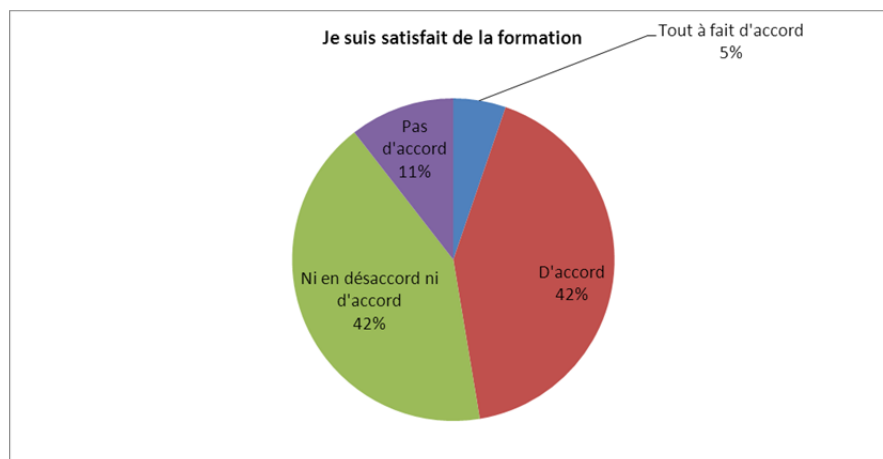


**Figure 12** – Opinion des apprenants sur leur préférence entre l'IC et le dictionnaire



**Figure 13** – Opinion des apprenants sur leur préférence entre l'IC et la recherche sur internet

Enfin, nous avons interrogé les apprenants sur leur opinion sur la formation. Un peu moins de la moitié d'entre eux (47%) en sont satisfaits, tandis que 42% ne se prononcent pas (figure 14).



**Figure 14** – Opinion des apprenants sur la formation

## 4. Conclusion

Pour conclure cette étude, nous commencerons par rappeler que cette expérimentation ne prend en compte qu'une infime partie de l'apprentissage des langues, qui ne serait pas suffisante si elle ne s'inscrivait pas dans une formation plus large, comme c'est le cas en DUT SRC avec, nous l'avons vu, un nombre important d'heures consacré aux LV2 dans un cursus déjà conséquent. Rappelons également que l'IC n'est pas uniquement consacrée à la recherche de liens entre les UL, et que d'autres aspects entrent en jeu (aspects culturels, approches plurielles, Candelier, 2008) : cette formation pilote et les stratégies suggérées aux apprenants servent de point d'appui et de départ vers la motivation – et la curiosité – des apprenants pour les langues.

Cette expérimentation a montré des limites, en ce qu'un nombre important d'apprenants reste indécis quant à l'IC. Il serait en effet nécessaire de consacrer plus de séances à un tel projet, d'amener les étudiants à élaborer eux-mêmes des fiches sur l'IC, et d'intégrer une étape préalable au cours de laquelle les apprenants pourraient notamment étudier des productions textuelles dans diverses langues avant de passer à une phase de production.

Elle n'en est pas moins prometteuse, puisque, nous l'avons vu, une partie des apprenants est satisfaite de la formation et pense réemployer les stratégies d'IC pour le vocabulaire. Un scénario similaire pourra être envisagé, pour la LV1 anglais et la LV2 espagnol, en incluant des tests de vocabulaire pour mesurer l'apport des stratégies d'IC dans le réemploi de connaissances lexicales, de même que des propositions de formation à l'IC pour les enseignants de langue (Andrade & Pinho, 2003).

### Références bibliographiques

Andrade A. I. & Pinho, A. S. (2003). Former à l'intercompréhension, *Lidil*, 28, 173-184. <http://lidil.revues.org/index1973.html>.

- Alarcão, I., Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., Melo-Pfeifer, S. & Santos, L. (2009). Intercompréhension et plurilinguisme : (re)configurateurs épistémologiques d'une didactique des langues ? *Etudes de linguistique Appliquée*, 1(153). Paris : Klincksieck.
- Arismendi, F. A. (2011). Interactions en ligne et interculturalité : le cas de Galanet, plate-forme consacrée à l'intercompréhension en langues romanes. *Lenguaje*, 39(1), 165-196.
- Atifi, H., Gauducheau, N. & Marcoccia, M. (2005). Les manifestations des émotions dans les forums de discussion. Journées d'étude *Emotions et interactions en ligne*, ICAR ENS LSH/Lyon 2 (Lyon, 17 mars 2005). <http://w1.ens-lsh.fr/labo/plumme/17032005/ppt/M.Marcoccia.ppt>
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Les Cahiers de l'Acedle*, 5(1). [http://lefiledubilingue.org/files/Candelier\\_Cah5-1.pdf](http://lefiledubilingue.org/files/Candelier_Cah5-1.pdf)
- Castagne, E. (2007). Transparences lexicales entre langues voisines. In E. Castagne (Ed.), *Les enjeux de l'intercompréhension* (pp.155-165). Reims : Epure.
- Castagne, E. & Chartier, J.P. (2007). Modélisation de la formation d'éducateurs à l'intercompréhension de plusieurs langues : réflexions et pistes. *Le Français Dans Le Monde, Recherches et applications* [Numéro spécial], 66-75.
- Castagne, E. (2008). Les langues anglaise et française : amies ou ennemies ? *Études de linguistique appliquée*, 149, 39-42. <http://www.cairn.info/revue-ela-2008-1-page-31.htm>
- Caure, M. (2009). *Caractérisation de la transparence lexicale, extension de la notion par ajustements graphophonologiques et microsémantiques, et application aux lexiques de l'anglais, de l'allemand et du néerlandais*. Thèse de doctorat, Université de Reims Champagne-Ardenne. <http://ebureau.univ-reims.fr/slide/files/quotas/SCD/theses/exl-doc/GED00001092.pdf>
- Challe, O. (2002). *Enseigner le français de spécialité*. Paris : Economica.
- Chaves, P. (2011). A política linguística da União Europeia e as línguas românicas. In D. Alvarez, P. Chardenet & M. Tost (Dir.), *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes* (71-74). Paris : Union latine.
- Conseil de l'Europe (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Division des politiques linguistiques. [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf)
- Coste, D. (2010). L'intercompréhension à la croisée des chemins ? *Synergies Europe*, 5, 193-199.
- Degache, C. & Tea, E. (2003). Intercompréhension : quelles interactions pour quelles acquisitions ? Les potentialités du Forum Galanet. *Lidil*, 28, 75-94.
- Degache, C., López Alonso, C. & Séré, A. (2007). Echanges exolingues et Interculturalité dans un environnement informatisé plurilingue. *Lidil*, 36, 93-117.
- Dejean-Thircuir, C. (2007). Modalités de collaboration entre étudiants et constitution d'une communauté dans une activité à distance. *Actes du colloque Epal (Echanger Pour Apprendre en Ligne)* (Grenoble, juin 2007). [http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06\\_act/pdf/dejean-thircuir.pdf](http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/pdf/dejean-thircuir.pdf)
- Doyé, P. (2005). *L'intercompréhension. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/DoyeFR.pdf>
- Ferrão Tavares, C. (2007). Les blogs en tant que lieux d'apprentissage et de rencontre interculturelle. *Etudes de linguistique Appliquée*, 146, 161-177.
- Meißner, F.-J. (2010). Vers la mise en pratique de l'intercompréhension comme stratégie autonomisante en classe de langue. *Synergies Europe*, 5, 25-32. <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe5/franz.pdf>
- Melo, S. & De Araújo e Sá, M. H. (2007). L'interaction électronique dans le développement de l'intercompréhension – quels apports à la mobilité virtuelle plurilingue ? *Synergies Europe*, 2, 117-131.
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2009). *Programme Pédagogique National du DUT Services et Réseaux de Communication, Présentation de la formation*. [http://media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/DUT\\_-\\_Programmes\\_pedagogiques\\_nationaux/38/9/serviceetreseaucomm\\_117389.pdf](http://media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/DUT_-_Programmes_pedagogiques_nationaux/38/9/serviceetreseaucomm_117389.pdf)



Degache, C. & Garbarino, S. (Ed.) (2012). *Actes du colloque IC2012. Intercompréhension : compétences plurielles, corpus, intégration*. Université Stendhal Grenoble 3 (France), 21-22-23 juin 2012.

Mourlhon-Dallies, F. (2008). *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Paris : Didier.

Ollivier, C. (2007). Ressources Internet, wiki et autonomie de l'apprenant. *Actes du colloque Epal (Echanger Pour Apprendre en Ligne)* (Grenoble, juin 2007). <http://w3.u-grenoble3.fr/epal/pdf/olivier-wiki.pdf>

Ollivier, C. (2010). Approche interactionnelle, tâches de la vie réelle et didactique invisible sur le web 2.0 : pour plus d'authenticité et moins de simulation. *Françparler* (avril 2010). [http://www.francparler.org/dossiers/pj/approche\\_interactionnelle\\_ollivier.doc](http://www.francparler.org/dossiers/pj/approche_interactionnelle_ollivier.doc)

Pélissier, C. (2003). Caractérisation des interfaces porteuses d'information mises en œuvre dans un environnement informatique d'aide à l'apprentissage de la lecture. *Alsic*, 6(2). <http://alsic.revues.org/2212>

Perrichon, E. (2008). *Agir d'usage et agir d'apprentissage en didactique des langues-cultures étrangères, enjeux conceptuels, évolution historique et construction d'une nouvelle perspective actionnelle*. Thèse de doctorat, université Jean Monnet, Saint-Etienne. [http://www.aplv-languesmodernes.org/IMG/pdf/PERRICHON\\_these.pdf](http://www.aplv-languesmodernes.org/IMG/pdf/PERRICHON_these.pdf)

Reissner, C. (2008). L'eurocompréhension – le pont entre les langues et cultures de l'Europe. *Diálogos em Intercompreensão : Actas do X seminário de tradução científica e técnica em língua portuguesa* (pp.89-102). Universidade Católica Editora. [http://dtil.unilat.org/Xseminariofct\\_ul/christina\\_reissner.htm](http://dtil.unilat.org/Xseminariofct_ul/christina_reissner.htm)

Rodrigues, C. (2012). L'aide l'apprentissage du vocabulaire à distance : effets des outils de la CMO. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire International*, 9(3), 25-42.

Stegmann, T. (2006). EuroComRom : Les sept tamis pour le plurilinguisme réceptif. *Synergies Italie*, 2, 35-42.

## Remerciements

À Cécile Dumas, Cyril Sodaigui, Christophe Rey, Elodie Soisson, aux tuteurs enseignants et aux étudiants participants de première année SRC promotion 2011/2012, au département SRC Vichy - IUT d'Allier et au Pôle Lardy, ainsi qu'à Sophie Blanchard (CréaTICE, Université Blaise Pascal, Clermont 2) qui ont permis la mise en place de la formation *Vocales anglais*.