

L'intercompréhension dans les Instituts de langue et de culture : une nouvelle offre en langue romane à l'international

Michel WAUTHION - Institut français d'Israël-Université de la Nouvelle-Calédonie¹
wauthion@univ-nc.nc

ABSTRACT

La didattica dell'intercomprensione è in sé uno strumento di politica linguistica che rompe con una cosiddetta logica dell'apprendimento linguistico in cui il ricercato bilinguismo parte da una sola lingua verso una lingua target anche essa unica e in cui tutte quante le competenze linguistiche dell'apprendimento vanno curate. L'intercomprensione può eventualmente essere diretta agli apprendenti che conoscano più di una lingua, puntando sempre sullo sviluppo di competenze di comprensione in più lingue, grazie ad un lavoro che viene ambito allo svolgimento sistematico di procedure di transfer di unità semantiche e lessicali, e alla costruzione grammaticale di più lingue vicine. Il vantaggio dell'intercomprensione per le politiche linguistiche risiede nel fatto che promuove un'educazione plurilingue che riduce notevolmente i costi della comunicazione senza mai sostituirsi all'apprendimento della lingua e aumenta il numero di lingue che l'apprendente potrà ulteriormente conoscere.

RESUME

Transposée dans le contexte des Instituts nationaux de langue et de culture, la perspective de l'intercompréhension doit respecter deux impératifs incontournables : chaque Institut participe à la diplomatie d'influence des Etats et a pour mission prioritaire in fine la promotion de l'apprentissage de sa propre langue ; les professeurs sont massivement des formateurs bilingues dont l'expertise est toujours la langue maternelle, recherchée par les apprenants.

Le travail collaboratif analysé dans cette étude consiste à valoriser la prise de parole en langue romane de référence des apprenants avancés en leur donnant l'occasion de servir de guide aux locuteurs des autres langues romanes. Chaque participant est sollicité tour à tour comme apprenant naïf et comme expert d'une ou plusieurs langues romanes. Cette situation induit une attitude nouvelle de la part du formateur, qui doit s'approprier une fonction de passeur et non d'expert. Cette attitude est favorisée par le contexte du plurilinguisme israélien.

MOTS-CLES/KEYWORDS : intercompréhension – didactique – plurilinguisme – Israël – collaboration institutionnelle – politique linguistique – cours de langue – Institut français - Instituto Cervantes – Istituto italiano di cultura – intermédiation.

¹ Ce travail est le fruit d'une collaboration intense entre les trois Instituts culturels présents en Israël. Je remercie l'Institut français qui a accordé sur son programme de crédits exceptionnels 2011 une subvention au projet décrit dans cet article. Toute la mise en œuvre a été élaborée par la collaboration très enthousiaste des attachés et responsables pédagogiques des trois Instituts : Evelyne BARBIBAY - Institut français d'Israël ; Ivonne LERNER - Instituto Cervantes, Teresa LORENZI, Istituto italiano di cultura. Toutes les erreurs et omissions relèvent bien sûr de la responsabilité de l'auteur de ces lignes.

Introduction

La didactique de l'intercompréhension est en soi un instrument de politique linguistique qui rompt avec une certaine logique de l'apprentissage des langues où l'on travaille dans une perspective bilingue (i.e. : l'apprentissage à partir d'une langue-source vise une seule langue-objet) et où l'ensemble des compétences langagières sont visées par l'apprentissage.

L'intercompréhension peut éventuellement se destiner à des apprenants multisources ; elle vise toujours des compétences de compréhension simultanément plurilingues, grâce à un travail qui porte sur le développement systématique de procédures de transferts dans le découpage des unités sémantiques, lexicales et de la construction grammaticale de plusieurs langues apparentées. L'atout de l'intercompréhension pour les politiques linguistiques est donc qu'elle promeut une éducation plurilingue qui réduit considérablement les coûts de la communication –sans jamais remplacer l'apprentissage- et élargit le nombre des langues que l'apprenant sera capable d'appréhender.

Désireux de rechercher le développement de nouveaux produits pour leurs centres de langues, les Instituts français, italien et espagnol ont lancé une expérimentation didactique sur l'intercompréhension entre les trois langues pour un public d'apprenants plurilingues adultes qui fréquentent les centres culturels de chacune des trois institutions. L'Institut français, l'Istituto italiano di cultura et l'Institut Cervantes poursuivent des objectifs semblables en matière de diffusion culturelle et linguistique. Il s'agit d'opérateurs culturels gouvernementaux, chargés de la politique d'influence des Etats liée à la diffusion de la langue et des cultures. Dans chacune de ces institutions, le service des cours de langue représente le principal produit financier pour contribuer non seulement au financement de l'école de langue mais aussi à l'élaboration de la programmation culturelle. Aussi la direction des cours doit-elle prendre des initiatives pour renouveler et diversifier l'offre de langue en tenant compte des objectifs de rentabilité qui lui sont fixés.

Transposée dans le contexte des Instituts nationaux de langue et de culture, la perspective de l'intercompréhension doit cependant ramener sa méthodologie à deux impératifs incontournables :

- chaque Institut participe à la diplomatie d'influence des Etats et a pour mission prioritaire *in fine* la promotion de l'apprentissage de sa propre langue ;
- les professeurs possèdent massivement le profil de formateurs bilingues (avec l'hébreu comme langue-objet) dont l'expertise est toujours la langue maternelle, recherchée par les apprenants.

Il en résulte une difficulté importante à faire admettre par les formateurs et aussi par les institutions la posture médiatrice de l'intercompréhension, où l'enseignant devient celui qui

initie une démarche de lecture et de décodage des langues-objets, en maîtrisant par avance les moyens de l'appréhension d'une langue nouvelle mais sans posséder les compétences plurilingues traditionnelles. Le travail collaboratif entre l'Institut français, l'Istituto italiano di cultura et l'Institut Cervantes dans la perspective de l'intercompréhension implique donc à la fois :

- de limiter à deux le nombre de langues romanes-objet d'apprentissage, ce qui modifie l'analyse comparative (en y incluant éventuellement le catalan eu égard aux possibilités fournies par l'*Instituto Cervantes*) ;
- d'établir en permanence la vérification du transfert des compétences de compréhension visées pour les deux langues romanes vers le renforcement des compétences langagières dans la première langue romane pour laquelle l'apprentissage est en cours (i.e. l'Institut où l'apprenant s'est inscrit pour un cours de niveau intermédiaire ou avancé).

Séminaire et propositions de travail

A l'initiative de l'Institut français, un séminaire de 24 heures à destination des professeurs de français, d'espagnol et d'italien était proposé fin 2011 dans les trois centres culturels et animé par Elisabetta Bonvino (Università di Roma Tre), Sandrine Caddeo (Université de Provence) et Diego Cortés Velásquez (Università per Gli Stranieri di Siena), trois contributeurs du manuel d'intercompréhension EuRom5 (www.eurom5.com) qui a paru en 2011. Après une journée d'information générale sur l'intercompréhension, un atelier de trois jours était mis en place pour une vingtaine de formateurs, essentiellement dédié à des mises en situation d'exposition des mécanismes de décodage/transfert et de guidage des locuteurs vers sa propre langue d'expertise.

Les participants se sont très vite rendu compte que, dans le contexte israélien, la mise en place d'un module d'intercompréhension dirigé vers les trois publics des centres culturels devrait intégrer, outre l'impératif de rentabilité commerciale indiqué plus haut, plusieurs paramètres spécifiques.

1. D'abord, le cours s'adressera à des **locuteurs de langue maternelle non romane**. Si tel n'est pas le contexte pédagogique envisagé par le projet Eurom5, cela fait en revanche partie de nombreuses propositions pédagogiques, par exemple EurocomRom.. La conséquence vérifiée souvent sera que l'exercice de traduction ou de restitution vers la langue source à fin de compréhension se complique du problème de la production verbale en langue seconde ou langue d'apprentissage.
2. Ensuite, l'association des trois Instituts pour offrir un cours partagé implique la **diversité des langues romanes de référence des apprenants**. Ainsi qu'il a été

constaté pendant le séminaire d'introduction, les difficultés d'appréhension d'un texte dans une langue tierce sont souvent levées lorsque les participants possèdent plusieurs langues romanes de référence. C'est ainsi que le texte portugais proposé par les animateurs de Eurom5 a bénéficié des stratégies complémentaires de locuteurs hispanisants, italianisants et francisants. Le fait de disposer de ressources multilingues parmi les apprenants, dans plusieurs langues romanes et aussi dans d'autres aires linguistiques, est certainement un avantage pour le décodage des textes.

3. En revanche, **ce multilinguisme des apprenants pose le problème délicat de la langue de médiation ou véhiculaire**. Celle-ci **ne pourra être l'une des trois langues romanes** si les deux tiers du public n'ont aucune compétence dans cette langue. Il n'est pas non plus vraisemblable que les intervenants soient compétents eux-mêmes dans les trois langues. Il n'est pas davantage envisagé que l'on s'adresse en hébreu à un public d'apprenants qui ont payé pour un cours dont le premier objectif est la pratique d'une langue romane à des fins communicatives. L'expérience démontrera cependant que ce problème est surtout théorique. Il n'a pas semblé bloquant de travailler dans les langues d'apprentissage. Le principe de la L1 ROM semble acquis et n'a guère été remis en cause sauf cas limité de commentaire latéral lors de l'expérimentation EuroComRom

La question de la langue véhiculaire dans un groupe mixte a été posée d'emblée sur le plan théorique. Mais nous ne voyons pas de problème particulier dans la gestion d'une prise de parole plurilingue. Dans les faits, presque tous les enseignants engagés dans l'expérimentation détiennent une compétence de compréhension suffisante pour gérer l'interaction plurilingue. Leur mission consiste précisément à rectifier les erreurs de l'apprenant LROM1 ou LROM2 par son expertise de locuteur natif de L1ROM.

Trois scénarios ont été envisagés à l'issue du séminaire avec des calendriers distincts et l'objet de notre intervention sera de rapporter l'état d'avancement de chacun de ceux-ci.

1.1. CATA LATINA. Une fenêtre ouverte en fin de parcours

Le premier scénario, proposé par l'équipe de l'Instituto Cervantes, consiste à accrocher sur un cours existant de 60 heures pour les niveaux avancés (B2 du CECR) quatre séances correspondant à 8 heures d'introduction à l'intercompréhension. L'objectif explicite de ces modules d'ouverture sera de se servir des autres langues romanes pour permettre aux apprenants de faire une observation réfléchie de leur propre langue d'apprentissage et démontrer que l'apprentissage de l'espagnol peut servir à ouvrir des portes vers les autres langues romanes. Les séances seront animées par un professeur d'ELE (espagnol langue étrangère) assisté par un professeur de la langue des documents

étudiés. Ceux-ci seront à la fois des textes de journaux semblables à ceux proposés par la méthode EUROM5, mais aussi des chansons, des recettes de cuisine, des vidéos et des annonces publicitaires. Les compétences visées privilégieront l'expression écrite et orale en espagnol.

L'Instituto Cervantes de Tel Aviv se distingue de ses partenaires dans ce projet dans la mesure où il poursuit déjà une mission spécifique d'ouverture linguistique vis-à-vis d'autres langues romanes, ainsi que d'ouverture culturelle permanente à l'espace hispano-américain et à des langues régionales d'Espagne. Ces deux caractères sont directement liés à la présence de l'institution en Israël. D'une part, l'instituto Cervantes répond à une demande spécifique pour la promotion de la langue et de la culture ladino ou judéo-espagnole dans le monde ; et le centre de Tel Aviv est l'une des trois ou quatre implantations où un cycle de conférences en langue ladino est proposé. D'autre part, des formateurs bilingues catalanophones ont rendu possible un certain nombre d'ouvertures linguistiques et culturelles vers cette langue importante de la péninsule. L'immigration juive d'Amérique latine, en particulier d'Argentine, explique enfin l'attention importante que l'Instituto Cervantes accorde aux cultures hispano-américaines.

1.2. FRESIT. Un scénario intermédiaire

Le scénario proposé par l'Institut français repose lui aussi sur une option offerte pour les cours supérieurs (niveau B1+) de choisir une option « langues romanes » qui leur permettrait de se familiariser avec le développement de compétences passives de compréhension de deux autres langues romanes au moins. Il s'agit ici aussi de réserver à l'intercompréhension 10 heures à la fin d'un parcours de 70 heures, en ménageant des temps intermédiaires pour favoriser le retour de ces séances vers les propres stratégies de développement des compétences en français.

Les discussions internes de l'équipe pédagogique de l'Institut français portent sur la nécessité ou non de disposer d'un intervenant natif au moment de découvrir une autre langue romane.

- Certains proposent de préparer les textes et documents étudiés au cours des séances en binômes avec un locuteur natif, mais de rester seul en classe avec les apprenants ;
- d'autres souhaitent que les professeurs de chaque spécialité soient présents à toutes les rencontres où des textes de cette langue sont abordés. Le choix n'est pas simple car il faut tenir compte d'impératifs financiers et d'effectifs.

1.3. CHIAVE DI LETTURA. Un authentique projet d'intercompréhension

La proposition de l'équipe italienne est un vrai programme culturel d'intercompréhension pour public de niveau C1 dans l'une des trois langues romanes. Il s'agit d'un parcours de 30 heures (15 séances de 2 heures) où les apprenants effectuent des rotations dans chaque Institut où ils sont accueillis par un enseignant de la langue. La compétence visée au terme du parcours est la compréhension écrite de niveau B1/B2.

L'équipe pédagogique italienne participant au séminaire disposait de davantage d'intervenants plurilingues de langues romanes, au contraire de l'équipe française. Le public existant comprend des étudiants très avancés, contrairement aux deux autres centres. Ceci explique le haut degré de compétence exigé mais aussi la possibilité d'évacuer le problème de la langue véhiculaire. En effet, si les participants du module d'intercompréhension disposent déjà d'une belle maîtrise dans l'une des langues romanes au moins, le mécanisme de décryptage ressemblera à celui d'un locuteur natif, avec l'habitude de l'observation réfléchie de la langue en plus. On en conclut que la configuration proposée s'adressera à des locuteurs natifs ou presque natifs, où la principale valeur ajoutée du module sera d'associer un parcours culturel à la découverte des langues romanes. Il est vraisemblable en effet que l'initiative sous cette forme intéressera le public hispanophone, italoophone et francophone des manifestations culturelles organisée par chaque Institut. Aussi sera-t-il possible de constituer un public où l'objectif principal ne sera plus l'apprentissage de la langue de spécialité de l'Institut, dont il détient déjà la maîtrise, mais l'accès facilité aux patrimoines culturels et artistiques des deux autres espaces linguistiques.

Première expérimentation

Une séance de test a été réalisée en janvier 2012, au cours de laquelle deux groupes d'apprenants ont été filmés avec des niveaux légèrement différents. Il s'agissait de rechercher le niveau de compétence adéquat pour l'insertion des séances d'intercompréhension dans un cours supérieur des différents Instituts :

- 17 volontaires issus de plusieurs classes d'étudiants de cours supérieur, répartis en deux ateliers : âgés de 30 à 75 ans, avec parfois des compétences importantes dans une autre langue romane que celle étudiée (un professeur de français étudiant l'espagnol, par exemple) ;
- Les apprenants plus âgés sont en majorité des femmes qui fréquentent l'Institut français et dans une moindre mesure l'Istituto italiano
- 3 enseignants par groupe ;

- 3 observateurs et les coordinateurs pédagogiques de chaque Institut sont également présents pour découvrir l'expérience et essayer d'en recueillir les fruits ;
- 3 langues seulement et pas cinq ni six ou sept : pas de ladino ni de portugais. Il est délibérément choisi de se concentrer sur les langues des institutions en vue de ne pas compliquer la perception des étudiants et en maintenant un message institutionnel de promotion des langues de chaque Institut, la spécificité étant de s'appuyer sur les partenaires de langue romane pour promouvoir sa propre langue.

Entre les deux groupes, la différence de niveau est faible : grosso modo le second groupe paraît avoir une plus grande maîtrise de la langue romane de référence².

Les deux ateliers opèrent de manière semblable mais l'organisation dans l'espace est légèrement différente :

- à l'intérieur de l'espace commun, les trois groupes linguistiques sont rassemblés en grappe autour du professeur, qui a deux fonctions principales :
 - o la lecture du texte en L1ROM
 - o l'animation avec son groupe d'apprenants dans le travail d'élucidation, de compréhension globale du texte proposé par les deux autres groupes linguistiques.
- Il en résulte un effet de fragmentation de l'atelier. Une fois la première lecture faite, le groupe de LROM1 est en position d'observation tandis que les deux autres groupes traduisent tour à tour les différents fragments repris à l'oral par le professeur de L1ROM
- Dans cette phase, les professeurs des trois langues ont préalablement échangé et fonctionnent donc en autonomie, sauf pour quelques actions de contrôle avec le professeur de L1ROM (rarement les apprenants de LROM1) dans la vérification des propositions faites de transposition linguistique. La présence assurée d'un enseignant attiré de chaque LROM possède un effet manifeste d'inhibition sur les apprenants de LROM1, que la personnalité de l'enseignant contribue ou non à atténuer.

² Nous distinguerons par la suite le locuteur dont la langue première est romane (L1ROM), en général le professeur de langue, et l'apprenant avancé d'une des trois langues romanes mises en commun dans le présent parcours didactique (LROM1).

- Les deux groupes LROM2 s'appuient accessoirement sur la traduction proposée par l'autre en construisant quelques effets-miroir dans l'élucidation essentiellement lexicale et parfois morphosyntaxique.
- On évite de recourir à la traduction, en recherchant autant que possible les mots transparents plus proches même s'il ne s'agit pas des premiers correspondants lexicaux
 - o Danni / donner / dégâts / dommages
- La phase la plus active du travail est évidemment le moment de la prise de parole en intercompréhension, les deux autres phases d'observation n'ayant pas été activées au moyen d'un retour sur expérience comme on aurait aimé le voir faire :
 - o Observation du travail en LROM2 = expression de la stratégie de décodage appropriée à travers l'observation du comportement de l'autre groupe LROM2
 - o Observation du travail en LROM1 = comment mobiliser l'observation du travail des apprenants de langue romane pour faire une observation réfléchie des modalités spécifiques de la LROM1 : constructions syntaxiques, isolement des lexèmes singuliers de la LROM1, bases supplétives, etc.
- démarche très guidée avec fort peu de sollicitation des locuteurs de L1ROM sur leur capacité d'expertise
- utilisation de Eurom5 : malheureusement, l'exploitation des ressources en ligne de EUROM5 (<http://www.eurom5.com/pg/it/lezioni-it?>) a fait défaut dans toutes les phases de l'expérimentation. Pourtant, l'Institut français et le Cervantes disposent de tableaux interactifs qui permettent évidemment de travailler sans la feuille photocopiée, avec la faculté pour l'enseignant d'utiliser en temps réel l'appareillage d'aide didactique, pour la retirer ensuite. Toutefois, la lecture des enregistrements fait apparaître des difficultés d'élucidation sur des termes que l'aide lexicale offerte par la plateforme Eurom5 n'a pas retenus. On peut se demander si la sélection d'aide lexicale est conditionnée ou non par la situation de L1ROM ou LROM1. Commentaire du professeur d'espagnol :

“Por lo menos en mi grupo, el esfuerzo no fue solo comprender sino traducirlo al español. El nivel de español no era alto y se veía que habían comprendido, incluso les salía la traducción en inglés, pero tenían que buscar las palabras en español. “

Les enseignants ayant participé à l'atelier de décembre s'interrogent sur la posture de l'enseignant de L1ROM ; une certaine volonté de sortir de son rôle de passeur se note quelquefois et certains enseignants préfèrent adopter une posture directrice plutôt qu'indicatrice. La préparation avant l'expérimentation suscitait des interrogations chez certains d'entre eux :

« Consideriamo un corso in comune per un pubblico misto e 3 lingue romanze veicolari diverse. Questo corso mi sembra una forzatura del metodo originale che prevede una sola insegnante con pochi studenti, e difficile da organizzare perché pone vari problemi:

- in che lingua si esprime ogni studente? E ogni insegnante?
- Cosa fanno gli studenti intanto che si studia un testo in una lingua che già sanno? E cosa fa uno studente che ascolta la perifrasi di un testo spagnolo in francese, quando lui sa solo l'italiano?
- Se gli studenti sono suddivisi in gruppi monolingua, con un'insegnante che li coordina, a che serve ritrovarsi tutti nella stessa stanza?

L'unico modo per organizzare un corso di questo tipo sarebbe inventare un nuovo metodo, e cioè l'intercomprensione in classi miste, ma per inventare un nuovo metodo ci vuole tempo, preparazione e materiali adatti ad un pubblico multilingue.

Comment l'expérimentation répond-elle à ces interrogations?

Cosa fanno gli studenti intanto che si studia un testo in una lingua che già sanno?

- L'exercice en phase d'approfondissement consistera justement à placer le lecteur LROM1 en position privilégiée de référence pour la L2ROM. Nous plaçons de la sorte l'activité d'apprentissage dans la posture bien connue de développement des compétences par les pairs (étayage/scaffolding), où la consolidation des compétences du locuteur plus avancé est assurée par son rôle de médiateur (dans la langue d'apprentissage) auprès du locuteur moins compétent ;
- En phase de travail LROM1 => LROM2, l'observation réfléchie de la langue permet au locuteur de LROM1 de faire des hypothèses de nature plus largement métalinguistique sur les relations entre les langues et sur le fonctionnement de sa langue d'apprentissage de référence. C'est typiquement un bénéfice cognitif d'intercompréhension.

E cosa fa uno studente che ascolta la perifrasi di un testo spagnolo in francese, quando lui sa solo l'italiano?

- Nous avons pensé que le découpage en unités plus petites qui sont traduites successivement :

- LROM2 ITA =>LROM1 FR =>
 - LROM2 ITA =>LROM1 ESP =>
- } contrôle par LROM1 ITA

permettra de maintenir l'attention de l'ensemble des trois groupes d'apprenants. Le problème est précisément l'action de contrôle sur la traduction en LROM1 d'apprentissage. Nous allons y revenir.

Seconde expérimentation

Pour la phase d'approfondissement, nous avons choisi de mettre en pratique partiellement les propositions didactiques de l'équipe du Cervantes et de l'Institut français. Il s'agit de conserver six séances en fin de cours supérieur où il y aura alternance entre le cours de LROM1 et le cours d'intercompréhension. En l'occurrence, le cours de LROM1 inclut la préparation des textes proposés dans les séances communes afin de placer les élèves de LROM1 en position d'expert.

L'intérêt de ce dispositif consiste à valoriser la prise de parole en LROM1 des locuteurs concernés tout en donnant à chaque apprenant l'occasion d'être à la fois le guide de sa première langue romane d'apprentissage et l'apprenant naïf des deux autres langues étudiées au cours de la même séance. Cette situation induit une attitude nouvelle de la part du formateur, placé en situation de passeur pendant une bonne moitié de l'emploi du temps, en bénéficiant pour les activités de classe de l'expertise de la portion du groupe LROM1 pour la langue romane qu'il n'enseigne pas, dont on suppose *a priori* que les apprenants avancés possèdent une compétence communicative sinon grammaticale supérieure à celle du formateur.

1.4. Deux scénarios envisagés

Deux hypothèses de travail ont été proposées et les coordinateurs pédagogiques ont privilégié la solution d'un groupe unique avec tous les enseignants référents de langue présents. Malheureusement, la réalité nous a obligés à une solution hybride où les apprenants étaient répartis en deux groupes d'une dizaine de personnes, ce qui a posé un certain nombre de problèmes d'organisation. Les deux scénarios étaient les suivants :

Hypothèse 1

- un seul professeur est présent pour accueillir les 3 groupes linguistiques d'apprenants, dont le sien.
- Tous les textes ont été préparés au préalable :
 - o Ensemble par les 3 professeurs au cours de séances de préparation et de concertation dédiées

- Pour chaque groupe linguistique dans les séances 0/2/4, avec les apprenants de L1ROM au cours d'une séance préalable, afin de permettre au groupe d'élèves avancés de jouer le rôle de locuteurs référents
- Chaque groupe d'apprenants se trouve à tour de rôle dans la même situation d'expert pour LROM1 et de novice pour 2 LROM2
- Il sera plus facile de susciter les interactions d'apprentissage si les apprenants « locuteurs experts » ne sont pas en présence de leur professeur. Ils vont « se substituer à lui » sous la responsabilité du professeur L1ROM qui est donc le seul formateur présent en responsabilité dans la classe. Il en résulte également une meilleure maîtrise du groupe classe par l'enseignant.
- Une séance collective ponctuera l'expérimentation

Hypothèse 2

- Un seul groupe est constitué qui se déplace ensemble d'un Institut à l'autre au fil des trois séances ;
- les trois professeurs sont présents ensemble et deux d'entre eux se déplacent vers un 3^e Institut ;
- la séance finale de regroupement et de partage des expériences n'est plus nécessaire. Une rencontre culturelle partagée peut cependant être programmée pour remercier les participants.

1.5. Motivation pratique et idéologique du scénario retenu

La première hypothèse formait pour les apprenants une expérience de découverte plus riche et permettait de gérer des petits groupes d'apprenants en maintenant les coûts d'encadrement identiques à celui d'un cours ordinaire pour chaque Institut. La seconde hypothèse a été retenue pour des raisons à la fois pratique et idéologique.

D'un point de vue **pratique**,

- il n'a pas été possible d'insérer les 3 séances d'intercompréhension en groupe dans le cadre ordinaire des cours avancés, pour des raisons de calendrier : les clients n'avaient pas été prévenus à l'inscription du projet ; la concordance des horaires entre les 3 Instituts n'a pas été possible et les séances d'intercompréhension sont placées en dehors de la tranche horaire normale des cours, ce qui pose un gros problème pour des étudiants fidèles (et âgés) de l'Institut pour qui il est difficile de changer ses habitudes ;
- les groupes d'apprenants sont finalement peu nombreux puisqu'ils viennent sur une base volontaire : ce sont des cours offerts en plus des séances ordinaires.

D'un point de vue **idéologique**,

- l'institution exige une relation d'expertise vers la LROM1 par des L1ROM ! Pour des enseignants de L1ROM novices dans l'activité d'intercompréhension, il semblait en outre indispensable d'avoir simultanément la présence de trois enseignants référents des trois langues romanes d'apprentissage.

Dans les faits, le nombre peu élevé d'étudiants n'a pas empêché l'obligation de travailler en deux groupes de 5 pour les deux premières séances, afin d'éviter la perturbation dans le temps de travail en commun. Le scénario de ces deux séances était donc identique :

- accueil à l'Istituto italiano di Cultura / Instituto Cervantes, répartition en deux groupes/classes, travail de 3 heures sur les textes italiano-español-français et courte mise en commun, retour sur expérience ;
- Le partage en deux groupes pose évidemment le problème du professeur-expert. Si les étudiants ont effectivement préparé avec l'enseignant le texte vu en classe, ils ne sont pas en mesure de valider la traduction. Le scénario décrit précédemment ne fonctionne pas vraiment car la réalité n'est pas celle-ci:

Texte lu par L1ITA

- LROM2 ITA =>LROM1 FR =>
 - LROM2 ITA =>LROM1 ESP =>
- } contrôle par LROM1 ITA

Mais celle-là

Texte lu par L1ITA

- LROM2 ITA =>LROM1 FR =>
 - LROM2 ITA =>LROM1 ESP =>
- } contrôle par L1FR
} contrôle par L1ESP

Validation certaine impossible ni par L1ITA ni a fortiori par LROM1ITA

Il est donc nécessaire :

- ou bien d'avoir une synchronisation parfaite dans les séances de travail, qui permet au prof L1 ITA, après avoir guidé la lecture du texte italien dans chaque groupe, d'être présent dans l'un des deux groupes au moment où les locuteurs de LROM1ITA prennent la parole pour traduire en italien le texte français ou espagnol ;
- ou bien de disposer d'un professeur référent de L1ROM supplémentaire, ce qui mobilise une équipe de six enseignants pour 10 apprenants ! Bien entendu, un tel scénario est impossible en phase commerciale !

Dans le cadre de l'expérimentation, nous avons résolu le problème du professeur référent par la présence des coordinateurs pédagogiques ou d'observateurs extérieurs, locuteurs d'une des trois langues, qui pouvaient accessoirement valider la production des apprenants LROM1. Cette solution ne pourra évidemment être retenue en phase commerciale du scénario pédagogique.

Les principales critiques observées par rapport à ces deux premières séances ont été les suivantes :

- gestion du temps inégale entre les trois langues, liée au choix inégal des textes dans la collection EUROM5 ;
- longueur du temps de travail sur des activités répétitives : 18-21h, trois heures avec une pause, qui correspondent au format du temps des rencontres en vigueur dans les trois Instituts ;
- mauvaise maîtrise des objectifs de l'activité de traduction :
 - compréhension globale vs compréhension détaillée mot à mot. Des équipes ont choisi de procéder à une traduction complète avec des effets d'épuisement
 - encore une fois, l'activité de traduction ne vérifie pas nécessairement la maîtrise de la compréhension pour des étudiants de L2ROM dont les compétences n'incluent pas nécessairement des habiletés de production dans cette langue pour une telle activité.
 - paradoxalement, le temps de la réflexion personnelle avant l'élucidation n'était pas non plus donné aux apprenants.

1.6. Retour à un travail interactif

Aussi la 3^e séance a-elle privilégié une approche différente : travail en un seul groupe et mise en situation par des activités de travail ludique et de détente au début, milieu et fin de séance avec des chansons en français/espagnol/italien avec un exercice de classement des lexies et éventuellement des constructions syntaxiques (mode impersonnel en français).

Le scénario adapté est celui des activités proposées par la méthode des *7 tamis* d'EuroCom Rom, qui a paru mieux adapté pour un public hétérogène d'apprenants des langues romanes en fin d'expérimentation. Il s'agissait de procéder à une lecture plurilingue de l'extrait du *Petit Prince* de Saint-Exupéry (<http://www.eurocom.uni-frankfurt.de/audio/7tamis/BIN/start.htm>) , selon la construction suivante :

1. Mise en situation : recherche en trois langues des associations lexicales liées à Saint-Exupéry et à son œuvre, construction de trois tableaux figurant ces associations, confrontation des vocabulaires et identification des lexèmes communs

soit déjà présents sur le tableau soit par recherche qui anticipe le vocabulaire du texte (étoile/estrella/stella, serpente/serpente/serpent, rêve/songe, viaggiare, ...);

2. chaque LROM1 reçoit pendant un temps limité la page du Petit Prince proposée à la construction didactique par EurocomRom dans sa langue romane de référence. Sans préparation, à l'aide des dessins. Lecture individuelle et silencieuse, dont la compréhension est contrôlée par l'enseignant de L1ROM.
3. A la place de cette page, les étudiants par groupe linguistique reçoivent maintenant deux feuilles avec seulement les dessins, les paragraphes vides et le dernier paragraphe de conclusion en LROM2. Ils récupèrent une enveloppe avec les paragraphes en désordre dans les deux autres langues. Il faut donc d'abord identifier la langue et ensuite redresser la chronologie.
4. On recherche ensuite les mots transparents dans les deux langues par rapport à celle dont on avait lu au préalable le texte.
5. Les groupes choisissent enfin un ou plusieurs paragraphes à restituer dans la LROM1.
6. Le contrôle est fait de la manière suivante :
 - écoute du texte en langue originale avec le texte enregistré dans la méthode EUROCOMROM ;
 - traduction en LROM1
 - vérification par l'écoute du segment en L1ROM traduction-type proposée par la méthode.

Éléments de conclusion

Reprenons les trois caractères propres à l'intercompréhension dans le contexte des Instituts de langue et voyons si les expérimentations se sont avérées concluantes :

1.7. Locuteurs de langue maternelle non romane.

Le choix d'étudiants avancés permet d'éviter en partie le problème de la LROM1. Toutefois la vérification du transfert ne peut pas faire l'objet d'activités uniques de production sous forme d'éléments traduits. Les limites ont été clairement marquées par les enseignants. On recherchera donc des activités conduites dans une perspective actionnelle. Ce qui peut être envisagé sur le long terme mais comment travailler à cet effet sur le court terme. Le travail de reconstruction des formes sur la base de l'exercice EuroCom

plurilingue est une bonne activité de vérification du transfert. Il s'agira donc de multiplier les activités de vérification a posteriori et d'éviter le caractère statique de la traduction.

1.8. Diversité des langues romanes de référence des apprenants.

La cohabitation d'apprenants de diverses langues romanes est un incontestable avantage et suscite la curiosité. Nous n'avons pas constaté à ce stade le développement de stratégies de croisement des informations de la même façon qu'on a pu le voir avec les enseignants dans les ateliers de décembre. Un minimum de préparation à la méthodologie de l'intercompréhension semble toutefois nécessaire, soit sous forme d'intervention préalable soit sous forme de retour.

1.9. La langue véhiculaire des interactions

Cette interrogation, objet de grand débat théorique avant l'expérimentation, s'est révélée un faux problème peut-être parce que l'interaction entre les apprenants n'était pas soutenue. Le travail en groupes linguistiques homogènes pour l'interprétation du Petit Prince dans la LROM1 est une activité qui fonctionne en groupes linguistiquement homogènes.

1.10. Bénéfice pour la maîtrise de la LROM1

C'est là le principal résultat de l'expérimentation. Tous les apprenants et les professeurs sont convenus du bénéfice reçu pour la progression en LROM1 d'apprentissage par le travail d'observation réfléchi et de comparaison. Cette collecte essentielle d'informations en termes cognitifs fera l'objet d'une publication séparée.

Les responsables du projet dans chaque institut remercient les enseignants participants (**Italiano** : Laura CHIESA e Adriana MELONI, **Español** : Sigalit PEER, Joaquin LOPEZ TOSCANA y Bibiana JOU, Jesús MOHEDANO PADILLA ; **français** : Timor BENICHOU et Danièle HOLAN BENSOUSSAN) et l'ensemble des apprenants ayant participé à cette première expérimentation

Références bibliographiques:

- Bonvino, E., Caddeo, S., Vilagines Serra E. & Pippa S. (2011). *EuRom5*, Milan, Editore Ulrico Hoepli.
- Bonvino, E., Caddeo, S., Deransard, A. & Le Besnerais, M. (2008). Intercompréhension : un concept hétérogène, des enseignements ciblés. *Le Français dans le monde* n°355, janvier-février 2008, pp.22-24 + fiche pédagogique pp.68-69
- Conti, V. & Grin, F. (Ed.) (2008). *S'entendre entre langues voisines : l'intercompréhension*. Neuchâtel : Georg.
- Escudé, P. & Janin, P. (2010). *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris : CLE international, coll. 128.
- Meißner, F.-J., Meissner, C., Klein, H. G. & Stegmann, T. D. (2004). *EuroComRom - Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le départ*, Aachen : Shaker.