

Les personnes multilingues sont compétentes en matière d'intercompréhension

Claudia Mewald, Collège universitaire de formation des enseignants de Basse-Autriche

La diversité linguistique et culturelle ainsi que la migration sont des caractéristiques de notre monde globalisé. Les signes de la mondialisation deviennent de plus en plus apparents et sont surtout ressentis dans et autour des zones métropolitaines. Les enseignants sont à l'avant-garde d'un développement rapide du multilinguisme et du multiculturalisme, car ils doivent s'adapter à une société de plus en plus diversifiée, à ses exigences éducatives et à ses demandes multiformes. Ils doivent donc être conscients des moyens bénéfiques d'exploiter la diversité linguistique et culturelle des apprenants dans leurs classes et considérer l'utilisation ciblée de toutes les ressources linguistiques à la disposition de leurs apprenants comme une tâche importante de l'éducation du 21^e siècle. En outre, ils devraient reconnaître que l'éducation aux langues est particulièrement importante pour les personnes dont les ressources linguistiques peuvent créer des obstacles à leur accès à l'éducation ou à l'obtention de qualifications professionnelles.

Cependant, les enseignants ne peuvent pas être laissés à eux-mêmes pour gérer des classes de plus en plus hétérogènes. Les méthodes visant à accélérer l'apprentissage des langues et l'utilisation efficace des langues partagées comme passerelle pour l'intercompréhension, c'est-à-dire la création de sens entre les langues, sont donc au cœur de l'enseignement des classes du 21^e siècle. Elles sont également l'objectif d'ODIMET, un projet européen financé par l'action clé 2 d'ERASMUS+.

L'intercompréhension dans ODIMET

Lorsque des apprenants d'origines linguistiques et culturelles diverses se rencontrent pour apprendre ensemble, ils travaillent dans un cadre véritablement multilingue. Jusqu'à présent, le travail en classe n'utilise que peu le potentiel multilingue des apprenants et évite les tâches plurilingues qui envisagent l'utilisation de la ou des langues de scolarisation et de toutes les autres langues dont disposent les apprenants. Cela semble être un gaspillage de ressources si l'on tient compte des avantages que les apprenants individuels peuvent avoir si leur point de départ pour une tâche peut également être une entrée qu'ils peuvent comprendre entièrement ou presque entièrement, tandis que des tâches de suivi en collaboration avec des apprenants qui ne partagent pas leurs informations peuvent les ramener vers la langue cible. Les tâches qui permettent l'utilisation de plusieurs langues dans les instructions ou les activités d'étayage et qui font appel à la (aux) langue(s) partagée(s) dans la classe pour les résultats créent des écarts d'information naturels qui font des échanges ultérieurs et de la compilation collaborative des connaissances dans la langue cible, un processus naturel de médiation.

Par conséquent, ODIMET entend tirer parti du potentiel des apprenants à comprendre beaucoup sans comprendre complètement l'entrée. Les enfants utiliseront des vidéos authentiques produites par leurs camarades dans de nouvelles langues, des ressources et des stratégies d'apprentissage multilingues non seulement pour se comprendre mutuellement, mais aussi pour entrer en contact et communiquer via eTwinning.

Capacités des apprenants multilingues et intercompréhension

Les apprenants multilingues ont acquis la capacité de comprendre et d'utiliser deux langues ou plus. Cette capacité peut s'être développée de manière égale dans toutes les compétences ou seulement dans certaines d'entre elles. De même, les qualités de la capacité linguistique dans les différentes compétences et langues peuvent varier. Peu de personnes sont aussi bien équipées dans toutes les langues qu'elles comprennent ou utilisent dans la vie réelle. Les enseignants doivent être conscients de cette variété et

admettre que les apprenants qui sont capables de comprendre un apport sonore peuvent néanmoins avoir des difficultés à le comprendre sous sa forme écrite, en particulier s'ils ne sont pas suffisamment familiers avec l'écriture qu'ils sont censés lire ou produire.

Les personnes multilingues ont également développé la capacité de donner un sens à des textes parlés ou même écrits dans et à travers des langues qu'elles n'ont pas encore complètement acquises ou étudiées, grâce à l'intercompréhension. Détecter et comprendre les stratégies d'intercompréhension peut aider les enseignants à aider les apprenants à devenir plus efficaces dans leur compréhension et leur communication. Cela inclut l'utilisation d'une lingua franca, qui peut être l'anglais comme langue commune, entre des locuteurs dont la langue maternelle est différente.

Chaque fois que les apprenants utilisent deux langues ou plus dans une conversation dans le but de communiquer efficacement, ils s'engagent dans un discours plurilingue. Lorsqu'ils utilisent leurs langues acquises pour comprendre les langues non familières des autres et pour communiquer avec eux, ils font du translangage. Ce processus nécessite une intercompréhension et fonctionne mieux lorsque les apprenants ont appris à le faire consciemment.

L'intercompréhension se caractérise par le fait qu'elle n'exige pas la capacité de production verbale dans la langue cible. (Doyé, 2005, p. 7)

Nous distinguons donc la compétence d'intercompréhension, la capacité de comprendre d'autres langues sans les avoir étudiées, et la performance d'intercompréhension au cours de laquelle chaque personne utilise sa propre langue.

De cette manière, l'intercompréhension peut devenir une alternative ou un complément à l'utilisation courante d'une lingua franca. Elle exploite les connaissances, les compétences et les stratégies acquises précédemment et utilise des caractéristiques extralinguistiques telles que la connaissance du contexte, la connaissance de la situation ou le support visuel pour donner du sens à des langues non étudiées.

Dans le cadre d'ODIMET, cet objectif sera atteint grâce à des supports d'étayage proposés avec chaque entrée, principalement basés sur des apports visuels sous forme de vidéos, mais aussi d'images, de cartes heuristiques et d'activités éducatives ludiques.

Un cadre pour la méthodologie de l'intercompréhension

Les enseignants peuvent favoriser l'intercompréhension de différentes manières. Ils peuvent créer des modèles d'apprentissage qui rendent possible l'intercompréhension consciente ou inconsciente et permettent de varier l'utilisation des langues dans leurs cours. Cela peut se faire en offrant aux apprenants la possibilité de s'appuyer sur des apports dans leurs langues les plus fortes en plus des apports dans la langue d'enseignement ou en utilisant les médias modernes et les dictionnaires, glossaires, thésaurus et outils de traduction qu'ils proposent. Les enseignants qui permettent de varier les apports linguistiques, qui encouragent l'utilisation de stratégies, qui soutiennent la prise de conscience et la sensibilité aux besoins linguistiques et qui favorisent l'autonomie des apprenants, établissent les conditions d'apprentissage nécessaires (Marton, 2015) qui facilitent un processus d'acquisition multilingue. Ceci, à son tour, encourage le développement de la compétence d'intercompréhension. En établissant l'intercompréhension comme principe directeur, les enseignants aident en effet les élèves à " acquérir les stratégies nécessaires à la compréhension des textes et des énoncés de toute nouvelle langue qu'ils pourraient rencontrer dans le futur " (Doyé, 2005, p. 20). Cela n'est possible que si les différentes langues que possèdent les apprenants sont prises en compte dans le processus d'apprentissage et si les enseignants emploient consciemment des méthodes qui rendent l'intercompréhension explicite.

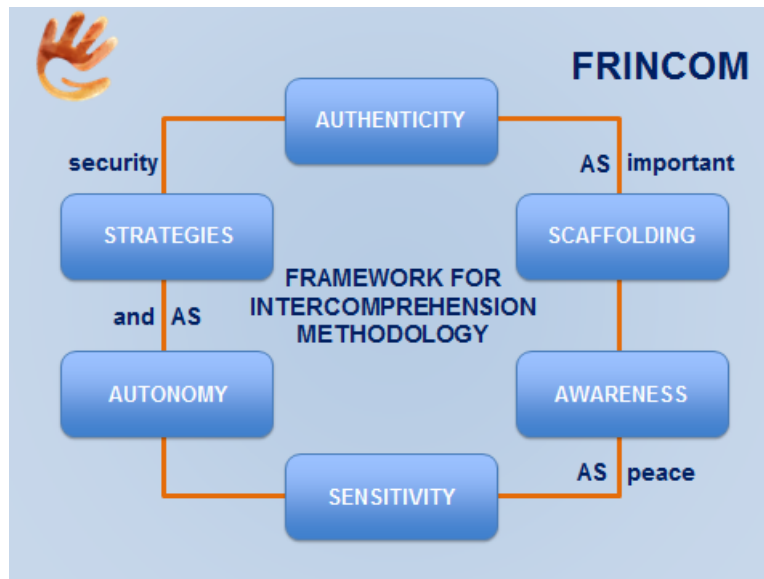


Figure 1 : Un cadre pour la méthodologie de l'intercompréhension (Mewald,2018)

Un cadre pour la méthodologie de l'intercompréhension (FRINCOM) s'appuie sur les éléments suivants :

- authenticité de l'entrée et de la tâche (donnée dans ODIMET par des vidéos authentiques et une communication par correspondance).
- l'étayage de la tâche d'apprentissage (fourni dans ODIMET par des activités d'apprentissage proposées avec les vidéos)
- sensibilisation au potentiel et à l'identité multilingues (créée dans ODIMET par la participation à des activités multilingues)
- sensibilité aux prédispositions culturelles et personnelles (donnée dans ODIMET par des apports et des activités interculturelles)
- l'autonomie dans l'apprentissage et le développement linguistique personnel (donnée dans ODIMET par les activités d'apprentissage proposées avec les vidéos)
- les stratégies qui favorisent la création de sens dans et entre les langues (données dans ODIMET par des activités ludiques proposées avec les vidéos).

L'interaction de tous ces éléments est censée être cruciale pour l'efficacité de l'intercompréhension.

Authenticité

Les enfants entrent généralement dans le système éducatif avec une maîtrise relativement solide de leur langue familiale et une capacité bien établie à déduire le sens d'une information sonore sans comprendre chaque mot qu'ils entendent. La plupart d'entre eux auront déjà appris à interpréter le sens à partir d'indices supplémentaires tels que le langage corporel, les expressions faciales, les sons et la tonalité. Ils peuvent faire appel à leur connaissance de la situation et à leur connaissance du monde (KOW) pour exploiter de manière créative des ressources linguistiques limitées. Ils mélangent ou adaptent la langue qu'ils ont apprise lorsqu'ils communiquent et ils sont inventifs lorsqu'ils créent leurs propres langues. Dans la plupart des familles, les membres individuels parlent différentes variétés de langues telles que des dialectes, des sociolectes ou des idiolectes, et de nombreuses familles utilisent même différentes langues. Ainsi, la plupart des foyers offrent un environnement linguistique plurilingue, tout comme la plupart des terrains de jeux. La proximité et la tétativité de l'acquisition initiale de la langue semblent façonner l'attitude des enfants et des adolescents vis-à-vis des nouvelles langues. Elles créent un point de départ positif, détendu et indemne que l'apprentissage des langues peut utiliser. Taylor (1994) considère la classe comme un lieu réel et authentique et d'autres chercheurs soutiennent

cette position si l'acquisition de compétences (Rivers et Temperley, 1978 : 4), les activités pré communicatives (Littlewood, 1992 : 44) ou les activités d'apprentissage des langues restent authentiques. Breen distingue quatre types d'authenticité dans la classe de langue. Il mentionne l'authenticité des textes utilisés comme données d'entrée, l'authenticité des interprétations de ces textes par l'apprenant lui-même, l'authenticité des tâches propices à l'apprentissage des langues et l'authenticité de la situation sociale réelle de la classe de langues (Breen, 1985, p. 58).

La plupart des textes authentiques écrits par des adultes pour des enfants du même âge que le groupe cible sont susceptibles d'être trop difficiles à comprendre pour des débutants dans une nouvelle langue. C'est pourquoi les enseignants ont tendance à utiliser des livres pour enfants ou des supports produits à l'origine pour des lecteurs ou des auditeurs plus jeunes, ainsi que des textes simplifiés. Dans la vie réelle, les apports ne sont pas nécessairement abrégés et, comme nous l'avons déjà mentionné, les textes sont simplifiés.

Stratégies

Lorsqu'on demande aux apprenants de donner un sens à des textes ou des énoncés dans de nouvelles langues, ils mobilisent généralement leurs expériences et connaissances existantes. La stratégie la plus intuitive qu'ils emploient dans ce processus consiste à rechercher des mots ou des phrases similaires en termes de signification, de prononciation et/ou d'orthographe. Dans la plupart des cas, tout cela se passe inconsciemment. Cependant, la prise de conscience et l'utilisation stratégique de mots similaires dans certaines langues créent des associations qui accélèrent la compréhension de la langue d'entrée et la préparation à la langue de sortie. Les mots internationaux, ou transparents, ont des effets similaires sur la compréhension et la fluidité, beaucoup d'entre eux sont facilement identifiables et compris. Il est donc recommandé de familiariser les apprenants avec les mots similaires et les mots internationaux (voir liens). Cela semble particulièrement important dans les domaines liés aux médias modernes et aux jeux vidéo interactifs qui comportent des éléments linguistiques. De même, il est naturel que des stratégies fassent appel à des indices visuels et auditifs supplémentaires pour comprendre ce qui se passe dans un texte : les images, le langage corporel et l'expression faciale favorisent la compréhension, tout comme le discernement conscient de la tonalité et de l'humeur. Ces stratégies paralinguistiques s'appuient sur des connaissances comportementales, c'est-à-dire l'utilisation de "signes verbaux pour exprimer des idées, des émotions et des intentions... [et] d'autres normes de comportement pour servir à la transmission d'informations" (Sarıçoban & Aktaş, 2011, p. 151) ainsi que sur l'expérience situationnelle (Doyé, 2005).

Le bagage culturel peut servir ou entraver l'intercompréhension. Selon son orientation, elle peut conduire à des stéréotypes et à de fausses généralisations, ou à une pratique sociale partagée à laquelle il est considéré comme attrayant de participer. Les diverses connaissances et expériences culturelles des apprenants sont importantes pour le développement de leur intercompréhension. Les enseignants doivent donc connaître et comprendre les antécédents culturels de leurs étudiants pour être en mesure de découvrir les différences et les similitudes de leurs vies et expériences sociales et culturelles. La reconnaissance de la diversité culturelle dans les classes et la connaissance des faits et pratiques culturels peuvent faciliter l'enseignement et l'apprentissage. Lorsque des actions ou des événements spécifiques dans les cultures des apprenants sont similaires à ceux des

sociétés de la langue cible, les apprenants feront des associations utiles. Si leurs vies sociales et personnelles diffèrent de manière significative, il est nécessaire de dépasser les clivages. Il est recommandé d'être conscient de ce qui est possible dans certaines cultures et d'être sensible à l'impossible.

En plus du comportement intercompréhensif, qui fonctionne de manière subconsciente, une utilisation consciente et stratégique de cette compétence peut être bénéfique. Elle consiste en l'application de connaissances pragmatiques sur le type de texte et sa finalité sociale. Une fois que les apprenants ont identifié les mots familiers et acquis une compréhension globale du texte, ils peuvent avoir une attention sélective pour comprendre les informations concrètes qui sont explicites et faciles à identifier ou à repérer, surtout s'il y a un support visuel. Dès que l'essentiel et les informations spécifiques au niveau micro sont compris, les apprenants peuvent être encouragés à comprendre les informations détaillées dans une mise en contexte. Cela nécessite une attention particulière ou une lecture attentive. En fonction de leur niveau de préparation, les apprenants peuvent avoir besoin de différents niveaux de soutien lorsqu'une tâche exige la compréhension de détails.

Les enseignants, qui mettent en évidence les mots transparents et les mots internationaux et qui ajoutent des images aux points cruciaux qui ne peuvent être compris par eux mêmes, soutiennent efficacement l'intercompréhension.

Encadrement et autonomie

Encadrement et autonomie ne semblent pas nécessairement aller de pair, car le premier rend l'apprenant dépendant de l'aide de l'enseignant ou du support, tandis que le second vise à rendre le processus d'apprentissage de l'apprenant indépendant.

Cependant, la combinaison de la structure et de l'autonomie de l'apprenant semble particulièrement importante dans les contextes multilingues. Les enseignants confrontés à un groupe d'apprenants linguistiquement divers ne peuvent que personnaliser l'apprentissage pour le différencier de manière appropriée et répondre à tous les besoins des apprenants. Cela signifie qu'il faut considérer l'apprentissage comme un processus dynamique de création et d'exploration des connaissances qui varie en fonction de chaque apprenant (Herdina & Jessner, 2000). Rendre l'apprentissage pertinent pour un groupe d'apprenants linguistiquement et culturellement diversifié va au-delà de l'identification de sujets d'intérêt. Pour favoriser l'intercompréhension, les enseignants doivent fournir des supports afin que chaque apprenant puisse établir ses propres rapports à sa propre compréhension.

Cela implique une analyse minutieuse de ce que les apprenants connaissent déjà et de leur fournir les outils nécessaires pour comprendre et apprendre sur la base des informations acquises. Les enseignants ne peuvent pas faire tout cela individuellement. C'est pourquoi les supports et les tâches offrant des possibilités d'auto-évaluation et d'évaluation par les pairs sont nécessaires dans ce type d'environnement.

L'intercompréhension fonctionne mieux lorsque les apprenants ont la possibilité d'intellectualiser leur compréhension, selon la manière dont ils le comprennent et à ce qu'ils doivent faire ensuite pour mieux comprendre. Les enseignants doivent donc varier les approches et les supports qu'ils utilisent afin de permettre aux apprenants d'aborder les textes de différentes manières et de leur donner un sens. Cela peut inclure des variations dans les contenus (écrits ou audios), soutenus par des visuels ou des sous-textes dans une lingua franca que toute la classe comprend, dans la plupart des cas, il s'agit du FLE. Il peut également s'agir d'un apport dans la langue la plus forte lorsque la maîtrise préalable du contexte et du contenu peut faciliter la compréhension de la nouvelle langue. La planification

de l'intercompréhension ne peut donc jamais être considérée comme un processus fini aboutissant à un plan de cours qui sera suivi à la lettre. Une planification efficace de l'intercompréhension est un processus interactif et dynamique dans lequel les objectifs, les activités et les supports sont modifiés en fonction des réactions, des besoins et des feedbacks des apprenants.

Ce qui ressemble à un processus compliqué est en réalité une approche interactive basée sur un programme ingénieux qui favorise l'autonomie de l'apprenant, y compris du matériel de diagnostic avec une composante de feedback immédiat qui permet aux enseignants de:

- sélectionner des objectifs d'apprentissage en rapport avec l'apprenant,
- d'identifier le matériel d'apprentissage approprié et de soutenir sa mise en œuvre,
- d'observer le comportement de l'apprenant, d'évaluer ses performances et/ou d'encourager l'auto-évaluation et/ou l'évaluation par les pairs, et de
- sélectionner de nouveaux objectifs et matériels en fonction des résultats d'apprentissage précédents.

Les apprenants qui développent leur capacité à être autonome dans de tels scénarii d'apprentissage doivent pouvoir compter sur une compréhension et un soutien mutuels. Ainsi, ils apprendront à réajuster et à sélectionner du contenu plus simple ou plus difficile en fonction de décisions basées sur des preuves de compréhension réussie ou non.

Les supports suivants sont considérés comme utiles dans la méthodologie de l'intercompréhension :

- visualisation
- textes d'entrée annotés (notes en marge, banques de mots, glossaires...)
- textes numériques avec la possibilité d'utiliser des dictionnaires et des dictionnaires en ligne
- entrées vidéo sous-titrées dans la langue cible, la lingua franca commune ou la langue la plus forte de l'apprenant, avec la possibilité d'entrées répétées
- textes surlignés avec notes en marge et résumés
- glossaires

Prise de conscience et sensibilité

Faire prendre conscience aux apprenants de leurs compétences et de leur potentiel dans leurs différentes langues est motivant. Les encourager à utiliser toutes les ressources dont ils disposent pour donner un sens aux nouveaux textes est une preuve de réflexion stratégique et d'autonomie. Le super-enseignant capable de détecter toutes les connexions que ses apprenants font à un moment donné n'existe pas. C'est aux apprenants eux-mêmes de devenir conscients et sensibles aux opportunités d'apprentissage et aux connexions significatives entre leurs langues.

Néanmoins, il incombe à l'enseignant de faire comprendre que la communication interculturelle est fondée sur la solidarité, le respect, la tolérance et la collaboration. Les enseignants devraient viser une éducation transculturelle qui diffère de l'éducation interculturelle car elle vise à créer une compréhension culturelle transformée et de nouvelles cultures partagées plutôt que des mondes parallèles de deux ou plusieurs cultures côte à côte.

L'importance de la paix et de la sécurité

Les éléments de FRINCOM peuvent être abrégés par "Aussi...Important...Que" (en anglais AS...AS...AS) et l'aide mnémotechnique qu'ils créent renvoie à l'objectif primordial du projet qui entend développer cette méthodologie : aussi important que paix et sécurité. La sécurité est importante dans tout processus d'apprentissage. La sécurité peut être assurée si les apprenants savent où ils vont, comment ils y vont et ce qu'ils peuvent faire s'ils se perdent en chemin. Le "où" est donné par des objectifs définis, le "comment" est démontré par la **mise en œuvre de stratégies** et le "quoi" faire en cas de désorientation est déterminé par le **support** que les enseignants fournissent ou que les apprenants choisissent. Plus les apprenants sont **autonomes** dans leur sélection, plus ils obtiendront rapidement l'aide nécessaire. Cela nécessite toutefois un diagnostic et un retour d'information ciblés, car *... toute méthode d'enseignement est plus utile lorsqu'il y a plus de feedbacks rapides pour savoir si l'étudiant réfléchit à un problème de la bonne manière.* (Hattie, 2012, p. 88).

La rapidité de la transmission du feedback est cruciale pour son efficacité. Il faut donc encourager les solutions auto dirigées et collaboratives comme l'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs. Le cercle se referme ainsi sur la **prise de conscience** et la **sensibilité**. Ces éléments sont cruciaux dans le processus de développement de l'intercompréhension. En l'absence de sensibilisation, tous les autres éléments peuvent être appliqués, mais ils ne parviendront pas à créer une compréhension entre les langues. La sensibilité, quant à elle, est tout aussi importante, notamment dans le cadre du retour d'information. Enfin, **l'authenticité** doit être mentionnée comme l'élément primordial qui transcende tous les autres éléments, car tout travail dans le domaine de l'éducation aux langues qui ne crée pas un besoin de communication ou qui ne vise pas une utilisation authentique ne suscitera pas le type de compréhension nécessaire pour que les apprenants donnent du sens à travers et dans toutes les ressources linguistiques qu'ils possèdent.

La paix - pour finir

J'ai commencé ma présentation en affirmant que la diversité linguistique et culturelle ainsi que la mobilité sont des caractéristiques importantes de notre environnement mondialisé. Je voudrais terminer en espérant qu'une intercompréhension suffisante et réussie soutient la prise de conscience qu'un monde globalisé et pacifique repose sur *... des personnes qui peuvent communiquer, chacune parlant sa propre langue et comprenant celle de l'autre, mais qui, sans pouvoir la parler couramment, en la comprenant, même difficilement, comprendraient l'"esprit", l'univers culturel que chacun exprime en parlant la langue de ses ancêtres et de sa propre tradition.* (Eco, 1994, p. 292)

Bibliographie

- Breen, M. P., 1985. Authenticity in the Language Classroom. *Applied Linguistics*, Volume 6(1), pp. 60-70.
- Doyé, P., 2005. *Intercomprehension. Guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education. Reference study.* [Online] Available at: <https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Doye%20EN.pdf>
- Eco, U., 1994. *The Limits of Interpretation.* Bloomington: Indiana University Press.
- Emberley, E., 1992. *Go Away Big Green Monster!.* Boston: Little, Brown & Company.

Hattie, J., 2012. *Visible Learning for Teachers. Maximising Impact on Learning*. New York: Routledge.

Herdina, P. & Jessner, U., 2000. *A Dynamic Model of Multilingualism: Changing the Psycholinguistic Perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.

Marton, F., 2015. *Necessary Conditions of Learning*. New York: Routledge.

Sarıçoban, A. & Aktaş, D., 2011. A New Intercomprehension Model: Reservoir Model. *The Journal of Language and Linguistic Studies*, 7(2), pp. 144-163.

Mewald, C. (2018) Framing a Methodology for Intercomprehension. R&E-SOURCE , INTERNATIONAL WEEK 2018 - ERASMUS+ PROJECT PALM /PALM Symposium. Available at: <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/589>

Taylor, D., 1994. TESL-EJ: Inauthentic Authenticity or Authentic Inauthenticity?. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 1(2).

Liens

English Cognate Words understandable to Spanish, Portuguese, French and Italian speakers
<http://www.cognates.org/pdf/cognated-oklahoma-academic-vocabulary.pdf>

Cognates in the Cambridge P.E.T. (Preliminary English Test) Vocabulary List – CEFR B1
<http://www.cognates.org/pdf/cognated-cambridge-preliminary-vocab.pdf>

Basic International Wordlist

https://simple.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Basic_English_international_wordlist

Ogden's International Word List

<http://ogden.basic-english.org/intlword.html>

International Internet Words

<http://www.basic-english.org/21/internet.html>

21st century basic English International Words

<http://www.basic-english.org/21/intword.html>

Foreign words and phrases in English

<https://en.oxforddictionaries.com/explore/foreign-words-and-phrases>

Les tutoriels permettant aux enseignants de créer des activités ludiques d'apprentissage des langues et des carnets lexicaux

.... est consultable sur le site Web PALM - créez votre compte enseignant !