

**APPRENDRE DES CONTENUS DISCIPLINAIRES
EN INTERCOMPRÉHENSION DES LANGUES ROMANES :
QUELQUES RÉSULTATS D'UNE PREMIÈRE
EXPÉRIMENTATION SCOLAIRE.**

Riassunto

L'articolo rende conto di una sperimentazione condotta in alcune classi di studenti di 8 e 9 anni che hanno svolto una parte del loro programma scolastico ufficiale basandosi su di un manuale che integra apprendimento disciplinare e intercomprensione fra lingue romanze. La sperimentazione aveva l'obiettivo di valutare le conoscenze linguistiche e le competenze di comprensione. I risultati della sperimentazione mostrano in primo luogo il beneficio del metodo dell'intercomprensione integrato, specialmente per quanto riguarda la costruzione delle competenze metalinguistiche. Mostrano anche le differenze degli atteggiamenti e nei comportamenti in funzione della struttura educativa dal punto di vista linguistico: i risultati sono molto diversi in caso di studenti monolingui all'inizio di una alfabetizzazione in una seconda lingua (inglese o spagnolo) o in caso di bilingui (francese-occitano).

Parole chiave : intercomprensione – integrazione curriculare – CLIL – sperimentazione – competenze linguistiche

Abstract :

Classes of 8 and 9-year-old pupils are studying part of the curriculum using a textbook that integrates specific learning areas and intercomprehension in Romanic languages. The experimentation conducted in those classes aimed at evaluating the pupils' knowledge of language, and their understanding skills. The results clearly shows the benefit of an integrated intercomprehension approach, especially when it comes to the construction of metalinguistic skills. They also show differences in ability and behaviour depending on the children's educational language structure: results vary sharply depending on whether the groups are composed of monolingual

pupils, children learning a second language (English or Spanish) or bilingual pupils (French-Occitan).

Key words : intercomprehension – curricular integration – EMILE – experimentation – metalinguistic skills

1. Le cadre de l'expérimentation

1.1 Apprendre par les langues entre 8 et 10 ans

Les méthodes en intercompréhension sont encore peu nombreuses dans le paysage scolaire de l'école primaire. Et ce pour des raisons évidentes : l'intercompréhension n'est pas encore organisée en un corpus défini aux contours clairs, avec une méthodologie prête à l'emploi et intégrable ; l'apprentissage des langues à l'école primaire reste essentiellement versé dans la perspective communicationnelle dont s'empare le tout-anglais, et hormis les prometteuses avancées de « l'éveil aux langues », cloisonné en dehors de l'apprentissage de la langue majoritaire ou nationale (Candelier 2003) ; les maîtres ne sont pas formés à la construction de compétences langagières par la comparaison des codes, ni à celle de l'EMILE. Formation, enseignement et apprentissage semblent transmettre encore et toujours, malgré les maîtres-mots « d'interdisciplinarité » ou de « transdisciplinarité », des connaissances et des compétences remarquablement tubulaires et étanches (Escudé & Janin, 2010b).

Une équipe de l'IUFM – Université de Toulouse que j'ai le plaisir de diriger travaille depuis quelques années déjà sur la matière de l'intercompréhension des langues romanes, notamment à partir d'une observation raisonnée du bilinguisme français-occitan. L'enseignement est ici pratiqué de façon paritaire, chaque langue ayant en charge une partie du domaine disciplinaire. C'est-à-dire que l'apprentissage de l'occitan, langue 1bis de la scolarité, se construit tout en apprenant les disciplines qui lui sont alliées : sciences, mathématiques, géographie, éducation physique, technologie... C'est sur le principe de cette *intégration* des matières enseignées et des langues que le programme euro-mania a été opéré. Intégration curriculaire ; continuum des langues (intégrant notamment occitan et catalan, langues pont entre les systèmes ibéro-roman, français et italo-roman) ; précocité de l'apprentissage puisque celui-ci est proposé à partir de 8 ans (soit le cycle 3 du système éducatif français) ; étude langagière à partir de documents essentiellement

écrits (mais tous oralisés sur le site pédagogique dédié, www.euro-mania.eu). Le manuel propose ainsi, avec le choix linguistique de 6 langues de travail, un ensemble de 20 modules disciplinaires (mathématiques, sciences, histoire et géographie, technologie) dont les contenus sont construits par le biais de la méthode intercompréhensive : documents dans des langues de la famille romane, analyse d'éléments linguistiques précis, transferts de compétences de compréhension, activités de production écrite dans la langue de travail et dans les langues sœurs.

L'intégration nous a paru doublement efficace. D'abord didactiquement, sur le principe si fructueux du bilinguisme (Bachoc 1999 ; Duverger 2008), mais tout autant institutionnellement, afin d'intégrer dans les emplois du temps des écoles la possibilité d'apprendre *autrement* les langues. En effet, les maîtres ont toute liberté pour employer la méthode soit dans les quatre créneaux horaires disciplinaires concernés, soit dans celui dédié à l'apprentissage de la langue vivante (à raison de 54h année), soit enfin dans les créneaux dévolus à l'apprentissage de la langue française, créneaux très généreux puisqu'ils peuvent représenter jusqu'à la moitié du temps scolaire. L'intercompréhension n'est pas une boîte de plus dans l'accumulation des cheminées disciplinaires, mais une méthode permettant de lier des contenus et de transférer ainsi des compétences d'un domaine à l'autre (Coste 2003).

A la suite du colloque européen euro-mania (Escudé 2008), le Recteur de l'Académie de Toulouse a souhaité une expérimentation longitudinale. Un groupe de pilotage a été nommé, regroupant institutionnels (un Inspecteur d'Académie, une Inspectrice Pédagogique Régionale en Langues Vivantes), didacticiens et enseignants-chercheurs. L'objet de l'expérimentation vise à analyser les capacités et les compétences éventuellement développées chez l'élève qui bénéficie d'un enseignement intégrant matières disciplinaires et intercompréhension des langues romanes. Quelles sont ces compétences développées ? A quoi sont-elles dues ?

1.2 Contexte de l'expérimentation d'euro-mania

L'expérimentation a été proposée dans des classes des différents pays qui ont participé à l'élaboration du programme (Espagne, France, Italie, Roumanie, Portugal), dans des classes monolingues et bilingues (Val d'Aoste, Catalogne, France-Académie de Toulouse) suivant des critères identiques. Ces classes pouvaient être de 8-9 ans, ou de 9-10-11 ans. Des indications précises en termes d'âge et de niveau scolaire ainsi que le nombre de modules travaillés sont demandés.

Le groupe de pilotage doit rendre la synthèse de ses travaux au Recteur. Il a repéré nombre d'éléments subjectifs dans le suivi de l'expérimentation. La qualité de l'engagement des maîtres, le nombre de modules travaillés avec les élèves (le protocole en exigeait 8 sur 20 modules possibles, choix laissé à la discrétion des professeurs, à l'exception du module 12 qui était « interdit » puisque porteur de l'évaluation finale), le contexte social des écoles, mais aussi l'environnement social, politique, affectif porteur ou frein de l'apprentissage des langues, devant être largement considéré. Voici l'une des raisons pour lesquelles nous ne souhaitons ici parler que d'un premier pointage exclusivement réalisé en France.

Sur les 12 écoles d'Education Nationale ayant participé au protocole, nous avons sélectionné 4 classes de CE2 (élèves de 8-9 ans en moyenne) qui ont rendu des évaluations selon les critères les plus proches du protocole demandé. Nous avons sélectionné une 5^{ème} classe qui sert de classe de référence. Proche sociologiquement des classes 3 et 4, cette classe a fait l'évaluation sans avoir expérimenté le manuel et sert d'étalon en terme de connaissance et de compétence linguistiques.

Classe	Effectif	Langue travaillées	Langues de travail
1 – bilingue français-occitan	15	Aucune	Occitan
2 – monolingue	21	Initiation à l'anglais et à l'occitan	Français
3 – monolingue	20	Aucune	Français
4 – monolingue	24	Initiation à l'espagnol	Français
5 – monolingue	23	Initiation à l'anglais	/

Ces classes sont variées du point de vue du mode d'apprentissage langagier : une bilingue paritaire (1) et trois monolingues (2-3-4). Elles sont assez disparates d'un point de vue social : les classes 3 et 4 bénéficiant d'un environnement social plus riche (de même que la 5), ce qui a été déterminé par les résultats d'enquête sur les « représentations des langues – sous partie : pays visités » (la partie « A » de l'évaluation), tandis que la classe 1 est composée d'enfants de catégories socioprofessionnelles moins favorisées (Escudé 2011). Les quatre enseignants ont suivi une formation à la méthodologie de l'intercompréhension et se sont prêtés à l'exercice avec le même professionnalisme et la même distance critique, sans surinvestissement particulier. Le manuel a été utilisé dans l'optique de l'apprentissage disciplinaire, et jamais comme un outil d'apprentissage langagier ou linguistique.

L'expérimentation a conduit à une évaluation finale traitée sous 4 sous-ensembles :

- A – Évaluation des représentations des langues. Cette première partie a été menée avant tout travail avec euro-mania, puis, les mêmes questions ont été posées aux élèves après leur travail sur les modules disciplinaires (soit A1 et A2).
- B – Évaluation des connaissances linguistiques.
- C – Évaluation des compétences de compréhension.
- D – Évaluation des compétences de production.

Notre communication ne traitera que des deux ensembles centraux de l'évaluation : les domaines B et C.

La partie B est composée de 6 questions. Elle repose sur un module du manuel (M12) qui n'a pas été étudié en classe. Il s'agit de voir de quelle manière les élèves sont capables de transférer des acquis méthodiques capitalisés par leur utilisation de 8 modules « d'intercompréhension intégrée » vers une série d'exercices qui évalue leurs connaissances linguistiques : reconnaître le *verbe* ou le *sujet* d'une phrase d'une langue tierce ; trouver un intrus sémantique et formel dans une série lexicale romane ; compléter une phrase permettant d'évaluer la connaissance grammaticale de l'accord du genre et du nombre ; enfin, compétence phonologique de reconnaissance accentuelle de langues tierces.

Le domaine C est quant à lui composé de 5 questions : retrouver le sens de mots de deux séries linguistiques distinctes dans un schéma du corps humain ; comprendre un énoncé dans une langue tierce et identifier son sens précis ; produire un texte en français écrit à partir d'une consigne en langue tierce ; retrouver des séries lexicales parallèles dans des textes de 7 langues distinctes ; reconnaître la parenté romane de ces langues ; produire un sens *actionnel* à la suite de consignes en langues tierces (écrire, entourer, dessiner).

Cette série d'activités a été, de l'aveu de professeurs qui n'ont pas suivi ou respecté le protocole jusqu'au bout, très contraignante. Les 4 classes évaluées ont au contraire respecté jusqu'au bout les consignes. C'est donc, activité par activité, le compte-rendu de cette évaluation que nous allons analyser, avant de proposer quelques grandes lignes de synthèse.

Le manuel euromania est le premier outil disponible pour un emploi scolaire. L'expérimentation et son évaluation sont primordiales pour légitimer la méthodologie de l'intercompréhension et son implication dans les curricula européens. L'hypothèse de départ est que la manipulation des langues affines permet de bâtir des compétences langagières (métalinguistiques,

plurilinguistiques) et cognitives plus avérées (Perregaux 1994 ; Bachoc 1999 ; Escudé & Janin 2010a).

2. Evaluation des connaissances linguistiques :

2.1 Les connaissances grammaticales

Deux exercices sont proposés, afin d'identifier une forme grammaticale. Premier exercice (B1), dans la phrase portugaise « Primeiro, o barqueiro embarca a cabra », souligner le verbe. Second exercice (B2), souligner les mots qui désignent le sujet du verbe dans la phrase espagnole : « Finalmente, el barquero regresa para ir a buscar a la cabra ».

B1 : le verbe

Classe	Absence de réponse	Juste	Faux
1	0%	93,3%	6,7%
2	4,7%	85,7%	9,5%
3	15%	70%	15%
4	8,3%	75%	16,7%
5	34,8%	34,8%	30,4%

B2 : le sujet du verbe

Classe	Absence de réponse	Juste	Faux
1	0%	64,3%	40%
2	9,5%	61,9%	28,6%
3	10%	55%	35%
4	12,5%	58,3%	29,2%
5	21,7%	47,8%	30,4%

En termes de connaissances grammaticales, la classe 1 est supérieure en pourcentage de réponses justes, notamment pour le verbe de la phrase. En revanche, le score des élèves bilingues est moins net pour l'identification du sujet du verbe : légèrement supérieur en nombre de réponses justes, ce groupe est par ailleurs inférieur ou largement inférieur en nombre de réponses fausses, le différentiel s'expliquant par l'absence totale de non-réponse chez les élèves bilingues.

2.2 Les compétences grammaticales

Les deux exercices de cette sous-série présentent une phrase dans une langue tierce et sa traduction en français (« el niño juega con una pelota » / « le garçon joue avec un ballon » – « Silvia mangia un buon dolce » / « Silvia mange un bon gâteau ») puis la même phrase avec une variation du nombre puis du genre : « los niños juegan con una pelota » – « Silvia mangia una buona pizza »). L'élève doit compléter la phrase française : « avec un ballon » – « Silvia mange pizza ».

B4 : les garçons jouent (le nombre)

	Absence de réponse	Juste	Faux	Juste avec 1 faute d'orthographe	Juste avec 2 fautes d'orthographe
1	0%	40%	20%	26,7%	13,3%
2	4,8%	38,1%	14,3%	33,3%	9,5%
3	15%	30%	15%	25%	15%
4	12,5%	37,5%	12,5%	25%	12,5%
5	26,1%	21,7%	17,4%	21,7%	13%

B5 : une bonne pizza (le genre)

	Absence de réponse	Juste	Faux	Juste avec 1 faute d'orthographe
1	0%	80%	0%	20%
2	0%	90,5%	0%	9,5%
3	20%	60%	5%	15%
4	4,2%	79,2%	4,2%	12,5%
5	21,7%	52,2%	8,7%	17,4%

Les résultats sont relativement proches entre les classes 1, 2 et 4. La classe 3 (la seule ne faisant aucune initiation à une autre langue vivante) a en revanche des scores plus bas dans la production. Ce résultat est dû à une forte absence de réponse (de 15 à 20% pour la classe 3), que l'on analyse par le manque de compréhension des phrases données. Les cas de fautes d'orthographe simple sont : « *joue, *joues, *jous », et pour un élève de la classe 2 « juegan », c'est-à-dire la bonne forme, mais copiée de la phrase espagnole directement en français. Les doubles fautes d'orthographe les plus fréquentes sont « *les garçon jous ». Le nombre important de réponses justes avec une faute d'orthographe pour l'exercice B5 dans la classe 1 (bilingue) est à tempérer car toutes ces réponses graphient la forme attendue « bonne » en

français en « bona », c'est-à-dire la bonne forme graphique occitane, et pour un seul cas « *bonna », ce qui est alors une faute d'orthographe en français et en occitan. Les fautes des classes 2, 3, 4 se concentrent en revanche sur la forme française « *bone ».

2.3 Les intrus lexicaux

Les élèves doivent identifier l'intrus dans une liste de 8 mots: « castañas – castanyes – castanhas – châtaignes – castagne – champagne – castane », c'est-à-dire 7 formes du mot français « châtaignes » (au pluriel) et une forme française intruse « champagne ».

B3 : l'intrus

Classe	Absence de réponse	Juste	Faux
1	0%	93,3%	6,7%
2	0%	61,9%	38,1%
3	10%	45%	45%
4	8,3%	54,2%	37,5%
5	30,4%	34,8%	34,8%

La classe 1 se détache dans cet exercice de reconnaissance qui peut se lire à deux niveaux. Il s'agit soit de reconnaître la compétence bilingue d'identification formelle des pseudo-mots, soit de vérifier derrière des formes variables le même étymon lexical et sémantique. Les élèves de la classe 1 qui ont répondu faux ne se sont pas véritablement trompés, puisque leur réponse n'est jamais aléatoire : ils ont souligné comme intrus la forme « castanhas » qu'ils ont reconnue comme forme occitane..., donc différente de toutes les autres, « étrangères ».

2.4 Reconnaissances phonologiques

Les élèves entendent trois fois une série de mots de 2, 3, 4 ou 5 syllabes. Ils doivent identifier la syllabe accentuée de ces 6 mots : « ra-nas / u-cce-llo / mor-mo-lo-cul / la-bi-rin-to / ma-ca-qui-nho / a-na-tó-mi-ca ».

B6 : phonologie

<i>Classe</i>	<i>Absence de réponse</i>	<i>1 bonne réponse</i>	<i>2 bonnes réponses</i>	<i>3 bonnes réponses</i>	<i>3 ou moins de 3 bonnes réponses</i>	<i>4 bonnes réponses</i>	<i>5 bonnes réponses</i>	<i>6 bonnes réponses</i>	<i>Plus de 5 bonnes réponses</i>
1	0%	0%	0%	13,3%	13,3%	13,3%	20%	53,3%	73,3%
2	14,3%	0%	9,5%	14,3%	23,8%	19%	19%	23,8%	42,9%
3	15%	5%	15%	15%	35%	15%	20%	15%	35%
4	8,3%	0%	12,5%	20,8%	33,5%	20,8%	16,6%	20,8%	37,5%
5	21,7%	8,7%	13%	26,1%	47,8%	8,7%	13%	8,7%	30,4%

Le test de reconnaissance phonologique permet d'évaluer les compétences de discriminations intonatives de formes pouvant être considérées comme des pseudo-mots, puisque sans signification pour la plupart des élèves. La classe bilingue se démarque par un score de près de trois quarts de réponses très bonnes ou excellentes (reconnaissance de 5 ou 6 formes accentuées sur 6), tandis que la classe monolingue a un score égal à un tiers pour les moins de 3 bonnes réponses comme pour les plus de 5 bonnes réponses. A cela, deux explications : le manque d'entraînement en discrimination phonologique, c'est-à-dire un comportement sourd à l'altérité accentuelle, marque de la musique, du rythme, de l'intonation de la langue vivante rencontrée, et l'absence de capacité à saisir le sens des pseudo-mots. Des formes langagières ne donnant pas de sens précis ne sont en effet pas traitées par bon nombre de ces élèves.

La classe 2 se distingue dans cet exercice. Elle poursuit une initiation à l'anglais mais bénéficie également d'une initiation à l'occitan. L'apprentissage des deux langues est très différent. Pour l'anglais : apprentissage classique par jeux, coloriage, albums, etc... Pour l'occitan, Alain Floutard, maître formateur en langue occitane, travaille avec les élèves sur le chant, la danse, la ronde chantée. Les élèves apprennent l'occitan avec des chants traditionnels qu'ils dansent : le pas de danse correspond à l'intensité accentuelle de la langue. Nous expliquons par la fréquentation de cette méthodologie les résultats supérieurs de la classe 2.

3. Evaluation des compétences de compréhension

3.1 Compétences lexicales en contexte

L'exercice présente le dessin d'un enfant et cible sept parties du corps (« le bras – la main – la jambe – la poitrine – le ventre – le genou – le pied »), identifiées et écrites en français. A côté, 14 mots donnés de manière aléatoire. La consigne consiste à placer les mots non français (italiens et portugais) dans les étiquettes correspondantes aux mots en français.

C2¹ = les mots du corps

Classe	Absence de réponse	Juste	1 erreur	2 erreurs	3 erreurs	4 erreurs	5 erreurs	6 erreurs	+ de 5 erreurs
1	0%	60%	0%	20%	13,3%	0%	6,7%	0%	6,7%
2	0%	9,5%	0%	0%	9,5%	23,8%	23,8%	38,1%	61,9%
3	5%	5%	0%	0%	10%	15%	25%	45%	70%
4	0%	12,5%	0%	0%	8,3%	20,8%	25%	33,3%	58,3%
5	17,4%	8,7%	0%	4,3%	8,7%	17,4%	21,7%	21,7%	43,4%

Le score de réponses absolument justes est assez élevé pour la classe 1, il est très faible pour les classes 2, 3, 4 avec une gradation relativement cohérente puisqu'elle va de l'absence de compétences de compréhension vers une compétence naissante de compréhension dans une langue romane. La reconnaissance de mots transparents (« il ginocchio – o braço – la mano – o pé... ») et la stratégie d'élimination de formes permettent à un nombre très important d'élèves de réaliser l'exercice.

3.2 Compréhension de sens d'un texte

L'exercice donne un énoncé en langue italienne assez complexe sur les régimes alimentaires chez les animaux : deux phrases de 24 mots. Deux questions sont alors posées, l'une portant sur le nombre de ces régimes (3) et l'autre sur leur identification (herbivore, carnivore, omnivore).

¹ L'exercice C1 (reconnaissance orale d'un intrus dans une liste de 5 mots) n'ayant pas pu être réalisé dans les conditions requises pour les classes 3 et 4, il n'est pas pris en compte.

C3 = 3 régimes alimentaires, lesquels ?

Classe	Absence de réponse	Réponse juste et 3 régimes	Réponse juste et 2 régimes	Réponse juste et 1 régime	Réponse juste sans régime	Réponse fausse
1	0%	86,7%	0%	6,7%	6,7%	0%
2	4,8%	66,7%	4,8%	0%	14,3%	14,3%
3	10%	50%	5%	5%	10%	20%
4	4,1%	66,7%	4,1%	4,1%	8,2%	12,5%
5	26,1%	13%	8,7%	8,7%	17,4%	26,1%

Le vocabulaire transparent, la redondance lexicale et syntaxique entre question en français et énoncé en italien sont autant d'aides pour les élèves. Les élèves habitués à une manipulation de formes régulière ont un taux très élevé de bonnes réponses.

Le second exercice de cette sous-série présente le dessin d'un labyrinthe où un lapin est enfermé : il doit trouver l'issue sans se faire manger par les animaux carnivores du labyrinthe. La consigne du « jeu » est donnée en espagnol. Il s'agit pour les élèves de rédiger la consigne en français.

C4 = la consigne du labyrinthe en français

Classe	Absence de réponse	Juste	Faux	Erroné
1	0%	66,7%	13,3%	20%
2	23,8%	23,8%	19%	33,3%
3	30%	15%	30%	25%
4	20,8%	25%	16,7%	29,2%
5	47,8%	13%	17,4%	21,7%

On repère pour les classes 2, 3 et 4 d'un élève sur 5 à un élève sur 3 qui ne produit pas de réponse. Aussi, si l'on prend les réponses exprimées de ces élèves, les résultats justes et faux de ces classes sont-ils plus nettement distincts que ceux de la classe 1 : c'est-à-dire qu'il y a moins de réponses justes, et symétriquement davantage de réponses fausses. La classe 1 connaît une nette majorité de réponses justes, tandis qu'un élève sur 5 donne une réponse erronée – c'est-à-dire mal dite, ou légèrement faussée. Les classes 2 et 4, qui font une initiation à une (ou deux) langues, ont une bonne réponse sur 4, plus une réponse erronée sur 3 : les réponses fausses sont donc minoritaires.

Le cas de la classe 3 est également très net : il comporte le plus d'absence de réponses et de réponses fausses (et même davantage que de réponses erronées !) ainsi que le moins de réponses justes.

3.3 Compétences de famille de langues

Un petit texte (deux phrases d'un ensemble de 11 mots) est proposé aux élèves en 7 langues anonymées (latin, suédois, portugais, anglais, occitan, espagnol, italien). On précise aux élèves que ces textes signifient tous la même chose. Les élèves doivent renseigner dans un tableau donné à la suite des textes les formes des mots qui signifient « homme », « fils », « jeune », « père » sur le modèle de la ligne « latin » du tableau, qui est déjà remplie.

C5 = les 7 langues

<i>Classe</i>	<i>Absence de réponse</i>	<i>Juste</i>	<i>1 – 3 erreurs</i>	<i>4 – 8 erreurs</i>	<i>+ de 8 erreurs</i>
1	0%	73,3%	6,7%	6,7%	13,3%
2	0%	23,8%	42,9%	9,5%	23,8%
3	10%	10%	25%	25%	30%
4	4,1%	20,8%	33,3%	20,8%	20,8%
5	21,8%	8,7%	8,7%	17,4%	43,5%

Sur 24 formes possibles (6 lignes de 4 mots chacune), nombreux sont les élèves qui donnent un nombre élevé de formes correctes. La classe 1 a un score élevé de réponses totalement justes (3 élèves sur 4). Les classes 2 et 4 ont des scores assez élevés (2 élèves sur 3 ; 1 élève sur 2) si l'on prend en compte l'approximation d'une à trois erreurs (sur 24 possibles). A l'autre extrémité des résultats, on retrouve la même distinction : seul 1 élève sur 10 de la classe 1 fait plus de 8 erreurs, mais ils sont 2 sur 10 pour les classes 2 et 4 (initiation à une langue), et 3 sur 10 pour la classe 3 qui ne fait pas d'initiation scolaire.

L'exercice suivant est conçu pour être corrélé au précédent : une fois le tableau de l'exercice C5 rempli, les élèves peuvent analyser les formes recueillies et classées, les comparer et concevoir les similitudes linguistiques. Il est attendu de mettre hors de la famille des langues romanes l'anglais et le suédois, langues par ailleurs parallèles.

C6 = les 5 langues de même famille

Classe	Absence de réponse	Juste	1 Erreur	2 erreurs	3 erreurs	+ 3 erreurs
1	6,7%	20%	53,3%	20%	0%	0%
2	19%	4,7%	23,8%	4,8%	28,6%	19%
3	25%	5%	10%	15%	25%	20%
4	12,5%	8,3%	25%	16,7%	20,8%	16,7%
5	26,1%	4,3%	8,7%	21,8%	21,8%	17,4%

On note l'absence de réponses majoritairement justes pour l'ensemble des classes : la cause en est sûrement dans l'absence absolue de parallélisme des formes renseignées dans le tableau de l'activité précédente. Mais elle est également dans la présence du latin, qui de fait, n'offre pas de parallélisme (la forme pour dire « jeune » étant « adulescentior »). Si l'on compte les réponses justes et celles avec une erreur, on peut donc retrouver à peu de choses près (classes 2, 3, 4) ou exactement (classe 1) le même score qu'à l'exercice précédent. Il en est de même pour les réponses erronées, mais avec encore plus d'ampleur : les réponses avec 3 ou plus de 3 erreurs représentent d'un tiers à la moitié des réponses des classes 2, 3 et 4 contre aucune pour la classe 1.

3.4 Compétences actionnelles

Ce dernier exercice est aux yeux du groupe qui pilote l'expérimentation le plus intéressant, car il doit montrer les compétences actionnelles des élèves. Quatre consignes sont écrites dans trois langues différentes (occitan, espagnol par deux fois, italien). Les consignes attendent une action de la part des élèves.

C7a = « Se te plai, escriu lo mot *cabra* dins lo carrat »

Classe	Absence de réponse	juste	Ecrit hors du cadre	Un autre mot
1	6,7%	93,3%	0%	0%
2	38,1%	52,4%	0%	14,3%
3	75%	20%	0%	5%
4	29,2%	45,8%	12,5%	12,5%
5	69,6%	13%	4,3%	13%

La classe bilingue français-occitan est évidemment sur-avantagée puisque la consigne est transparente. Les classes 2 et 4 ont un score deux fois moins élevé, mais malgré tout de qualité si l'on prend en compte les réponses actionnelles (écrire un mot) mais non pertinentes (un autre mot est écrit) avec un score global de 2 tiers de réussite. La classe monolingue a un score moitié moindre de ces deux dernières classes.

Le second sous-exercice demande d'entourer le mot qui est représenté par l'icône *soleil* en répondant à la question en espagnol : « ¿Qué es eso? ».

C7b = « ¿Qué es eso? »

Classe	Absence de réponse	Juste	Faux
1	0%	100%	0%
2	0%	90,5%	9,5%
3	10%	85%	5%
4	0%	91,7%	8,3%
5	17,4%	65,2%	17,4%

L'ensemble des scores est très élevé pour les quatre classes : les éléments sémiotiques (la double ponctuation interrogatrice), la non opacité de l'icône et la transparence lexicale (« sol » proche de soleil, contre « luna » et « mar ») facilitent grandement l'exploitation de l'activité et la réussite des élèves.

La troisième sous-activité est plus compliquée. La consigne en espagnol est toujours interrogative, mais il n'y a plus de transparence contextuelle : il y a bien des fleurs dans un vase, mais l'élève doit comprendre a) qu'il doit dessiner ; b) une fleur de plus ; c) dans le vase.

C7c = « ¿Puedes dibujar una flor más en el vaso? »

Classe	Absence de réponse	Juste	1 erreur
1	26,7%	73,3%	0%
2	47,6%	19%	33,3%
3	65%	10%	25%
4	41,7%	16,7%	41,7%
5	69,6%	13%	17,4%

Cet exercice est considéré comme le plus difficile par les élèves. La colonne « une erreur » recense toutes les réponses actionnelles mais non

pertinentes : dans cet ensemble, la plus pertinente est de dessiner une fleur hors du vase, ou de colorier une des fleurs déjà dessinées dans le vase. Ici, les élèves se sont mis en action, ils ont « eu la compétence de se tromper ». Le taux d'absence de réponse est élevé (entre un tiers pour la classe 1 et deux tiers pour la classe 3 pour moins de la moitié des élèves dans les classes 2 et 4). En revanche, les élèves bilingues ont des taux de réussite très élevés (deux tiers de réussite, contre moins de quatre pour cinq pour les classes 2 et 4, et un pour cinq pour la classe 3).

Le dernier sous-exercice est le plus *complexe*. La consigne est donnée en italien, avec une phrase interrogative (« Quante mele ci sono sul tavolo ? »), et une phrase explicative (« Evidenzia la buona risposta »). Le champ sémiotique de la réponse est large : deux dessins (3 pommes sur la table ; deux chats). En dessous de ces deux dessins, quatre indications écrites : « 4 – 2 gatti – si – 3 ». La bonne réponse consiste donc à mettre en évidence (entourer, souligner) le chiffre 3, qui correspond au nombre de pommes posées sur la table.

C7d = « Quante mele ci sono sul tavolo ? »

<i>Classe</i>	<i>Absence de réponse</i>	<i>Juste</i>	<i>Faux</i>
1	26,7%	66,7%	6,7%
2	47,6%	4,7%	47,6%
3	65%	5%	30%
4	41,7%	8,3%	58,3%
5	65,2%	8,7%	26,1%

Le nombre d'absence de réponse est tout aussi élevé que dans le sous-exercice précédent. Le taux de réponses bonnes chute de moitié par rapport à ce même exercice pour les classes 2, 3 et 4, mais se stabilise à deux réponses correctes pour trois pour la classe bilingue.

4. Essai de synthèse

4 classes ont pratiqué huit modules disciplinaires en intercompréhension. Chaque module a été travaillé en deux séances, l'une dans une perspective strictement disciplinaire (sciences, technologie, histoire-géographie ou mathématiques) et en langue de travail (français pour les monolingues,

occitan pour les bilingues), et l'autre a été axé sur la comparaison des codes, les exercices de compréhension et de production de sens, dans une perspective intercompréhensive. Chaque séance a été d'une longueur d'environ 45 minutes. La durée d'exposition à la méthodologie de l'intercompréhension intégrée a donc été d'une durée de 12 heures environ – souvent moins de l'aveu des maîtres.

Nous pouvons analyser désormais les résultats, après expérimentation, de ces différentes classes et en tirer certaines conclusions en fonction de la structure éducative langagière de chacune. La classe 5, qui n'a pas été exposée, nous sert de classe témoin.

4.1 Absence de réponse et mises en activité

Un premier point de synthèse touche à l'absence de réponse aux 15 exercices. Le tableau 1 synthétise ces données brutes :

Classe	1	2	3	4	5
Absence de réponse	4,45%	14,27%	25,32%	13,87%	29,85%

Ici, on voit nettement que la sécurité face à un exercice en langue nouvelle est d'autant plus forte que l'on y est habitué. Les élèves bilingues qui manipulent régulièrement deux langues, même de manière parfois cloisonnée, ont un score d'activité très haut (95,55%) tandis que les classes ne pratiquant aucune initiation (classe 3) ou en bénéficiant mais n'ayant pas pratiqué les quelques heures d'intercompréhension (classe 5) sont identifiées par des scores d'activité nettement plus bas (entre 70 et 75% de mise en activité seulement). Une corrélation est nettement envisageable entre la régularité d'une fréquentation scolaire des langues et l'habilité à traiter des textes en langues. Cette habilité est encore plus fortement pondérée quand il s'agit d'exercices demandant une activité de compréhension et de production, et non seulement de connaissances grammaticales ou sur la langue.

La lecture quantitative du taux d'absence de réponse nous renseigne sur les seuils d'activité. Nous avons calculé pour l'ensemble des 15 exercices le nombre d'absence de réponses : a) soit aucune (100% d'activité), b) soit moins d'un quart, c) soit d'un quart à la moitié des exercices, d) soit enfin plus de la moitié (ce qui correspond à moins de 50% d'activité). Le tableau 2 permet de suivre, structure par structure, la capacité des différentes classes ayant procédé à l'expérimentation à *entrer en activité* :

Classe	1	2	3	4	5
a) aucune absence de réponse (adr)	11	5	0	2	0
b) - de 25% <i>adr</i>	2	6	10	10	6
c) de 25 à 50% <i>adr</i>	2	3	2	3	6
d) + de 50% <i>adr</i>	0	0	3	0	3

A priori, les écarts absolus entre les classes 3 et 5 (classe ne bénéficiant pas d'une initiation à une langue étrangère, et classe en bénéficiant sur 54h année) ne sont pas énormes : 5 points seulement séparent ces deux classes (tableau 1), qui sont par ailleurs de même couleur sociologique plutôt favorisée.

Or, une attention plus approfondie aux niveaux d'activité (tableau 2) permet de voir une différence réelle dans l'habileté à manipuler des langues. Les points d'équilibre ne se situent pas dans la même zone pour les classes 3 et 5. Dans la classe 5, 60% des exercices mettent hors d'activité un quart de la classe au moins ; dans la classe 3, ce ne sont que 33% de ces mêmes exercices. On voit que le point de rupture est plus vite atteint dans la classe 5. Il est par ailleurs normal qu'une classe non entraînée ne réussisse pas une série d'exercices nouveaux. Mais lorsque ces exercices sont des activités basiques de connaissances ou de compétences déclinées dans d'autres contextes langagiers, on observe tout l'intérêt d'une éducation aux langues qui permet un transfert effectif de compétences actionnelles. Les classes 2, 4, 5 bénéficient d'une initiation à la langue (54h / année) ; la classe *repère* (5) est la seule à ne pas bénéficier de l'expérimentation, comme le synthétise le tableau 3 :

En heure/année d'exposition à la langue	2	3	4	5
initiation	54	0	54	54
intercompréhension	10	10	10	0
Total	64	10	64	54

On peut donc observer que l'adjonction des activités en intercompréhension intégrée et d'initiation, rituelles en France pour cette classe d'âge, favorise grandement les activités langagières.

Sans surprise, on observera donc que les activités d'intercompréhension en cadre scolaire, c'est-à-dire de transfert de compétences et de stratégies de compréhension et de production, sont d'autant mieux réalisées que la biographie langagière de la classe est structurée. Plus de 73% d'entrée en activité absolue

pour la classe bilingue, ce qui montre une normalité du contact des langues et une sécurisation dans la voie de sa didactisation ; de 13 à 33% pour les classes bénéficiant d'une initiation à (ou aux) langue(s) ; mais 0% d'entrée absolue pour les classes 3 et 5. L'intercompréhension intégrée peut à ce point de la synthèse être définie comme un *accélérateur de compétences*.

Par ailleurs, le fort taux d'absence de réponse va impacter sur les autres pourcentages qui traitent des réponses justes, fausses, ou erronées. Les pourcentages donnés dans les tableaux de bilan des 15 exercices sont bruts : si l'on calcule les réponses justes ou fausses en ne prenant que les réponses réelles – et non l'ensemble des réponses ramenées à 100 – l'écart sera encore plus net entre les classes qui ont la capacité de réaliser des performances actives en langues (1, et dans une moindre mesure 2 et 4) et les classes qui ne le sont pas (5 et dans une moindre mesure 3).

La première capacité que semble mettre en place l'intercompréhension est la mise en activité des élèves. Le tableau 3 d'analyse de l'exercice C5 l'illustre assez nettement : entrée en activité et pertinence de la réponse sont ici corrélées.

Classe	1	2	3	4	5
Entrée dans l'activité	100%	100%	90%	95,9%	78,2%
Réponses justes	73,3%	23,8%	10%	20,8%	8,7%

Plus on entre en activité, plus on est sécurisé dans l'espace d'activité, plus haut est le taux de pertinence globale des réponses. Rappelons qu'ici le contexte de l'activité est particulier : la langue n'apparaît pas seulement comme un objet grammatical, un élément sur lequel transposer des connaissances grammaticales, mais surtout comme un sujet d'investigation dans le même moment qu'elle est une forme qui code un sens, et où le sens se code.

Le travail de comparaison des langues, des formes et des codes permet alors de faire apparaître des interventions épilinguistiques (Culioli) fructueuses, menant, de l'avis des maîtres vers de véritables performances métalinguistiques. Ainsi, un élève de la classe 2 écrit sur sa feuille d'évaluation, en marge des exercices B4 et B5, et parlant des deux phrases à transformer : « il faut le mettre au pluriel » ; « il faut le mettre au féminin ».

Un second point de bilan sera donc que l'exercice de fréquentation active, d'intégration des langues et de matières scolaires, est bénéfique à la capacité à entrer dans des langues de manière sécurisée, premier pas vers la compréhension et la production de formes et de sens cohérents.

4.2 Connaissance ou compétence ?

Les activités de reconnaissance grammaticale (B1-B2) montrent une amélioration des scores avec la pratique de l'intercompréhension (de 35 à 50% de réponses justes pour la classe repère, contre 60 à 85% pour les classes monolingues pratiquant l'intercompréhension, 65 à 90% pour les classes bilingues). S'il faut pondérer ces résultats en se rappelant sans cesse a) de la valeur strictement indiciaire d'une évaluation sur 4 classes ; b) d'une pratique presque homéopathique de l'intercompréhension (12 heures année dans le meilleur des cas !), il faut par ailleurs noter qu'elle permet malgré tout une réelle bonification d'un apprentissage de langue, soit en initiation (54H année), soit bilingue.

Nos évaluations ne permettent pas de voir finement l'impact de la première langue d'initiation : la classe faisant anglais fait également de l'occitan (EPS, danses, chants) et ses résultats dans les activités pratiques de manipulation des langues romanes sont parfois – et presque toujours – supérieurs à la classe initiée à l'espagnol. Est-ce dû à la qualité de l'enseignement ? (l'occitan est langue pratiquée dans le chant, la danse, l'*activité*) ? Est-ce du fait que *deux langues* sont en contact ?

La faible supériorité des classes bilingues par rapport aux classes monolingues peut prêter également à réflexion.

Les bénéfiques en terme de connaissance grammaticale (B1-B2), ou de compétence grammaticale (B4-B5) semblent patents pour les classes avec ou sans intercompréhension intégrée, et l'écart entre monolingues et bilingues, faible mais réel. Nous remarquons même que le taux de réponses fausses est plus important chez les bilingues que chez les monolingues.

En fait : rappelons-nous que les élèves bilingues suivent un enseignement à parité, ils sont exposés à moitié moins de temps scolaire en français (et de français !) que les monolingues. Ce qui ne les empêche pas d'avoir un score de reconnaissance grammaticale légèrement supérieur (Bachoc 1999), et systématiquement supérieur lors des exercices de compréhension active.

Carc'est sur les *activités* en langue que la compétence en intercompréhension interagit. Les activités de comparaison de formes et de codes qui induisent des activités de production de sens ou de texte (qui sont par ailleurs strictement en langue de classe, c'est-à-dire en français pour l'ensemble des classes !) montrent là un effet productif à double détente. Premier palier : un taux de réussite nettement supérieur pour les classes pratiquant l'intercompréhension par rapport à la classe repère. Second palier : un taux de réussite supérieur pour

la classe pratiquant deux langues de manière structurelle (classe 1) et à plus faible niveau en initiation intégrée (classe 2), en regard des classes pratiquant une initiation à une langue (classe 4) ou n'en pratiquant pas (classe 3).

On observe, par exemple dans l'exercice B3, une nette gradation dans les résultats de ces cinq différentes classes.

De même pour la phonologie (qui pourtant n'est pas le cœur d'activité de la méthode en intercompréhension intégrée qui privilégie l'entrée par l'écrit), les maîtres interrogés ont pu parler « d'hypothèses phonologiques » que produisaient les élèves : leur fréquentation personnelle, familiale, sociale, culturelle, etc... des langues autres que le français dans le cadre d'une manipulation disciplinaire de langues-sujets les amenait à *savoir* que ces langues sont différentes du français, *et donc* répondent à d'autres normes – notamment accentuelles – même si le sens de ces textes devenait de plus en plus commun, car transparent – ou rendu transparent par un usage actif et disciplinaire, intégré. Les élèves interrogés sur leurs stratégies phonologiques racontent qu'un mot « italien » ne peut pas avoir la même prononciation qu'en français. Ils se sont rendu compte que le e muet français correspondait à une finale vocale audible en italien (et dans l'ensemble des langues romanes). Après la phase d'essai, et grâce à la confirmation apportée par les verbalisations enregistrées sur le site web du manuel (www.euro-mania.eu), ils ont pu rapidement caler une accentuation italienne aux textes lus.

Ainsi, des exercices de production comme les exercices C3 (comprendre un texte et répondre à des questions) ou C7b (produire un acte de compréhension sémiotique et linguistique) montrent-ils tout le bénéfice d'un apprentissage comparé et intégré des langues. La langue de consigne et d'exercice est considérée comme « étrangère » par la grande majorité des élèves – même les bilingues ! Mais la didactisation de ce rapport à l'étrangeté ou à l'altérité textuelle que mène l'intercompréhension – et le bilinguisme, pour la classe 1 – doublée par l'intégration de ces textes dans une *intentionnalité* de sens produit une activité, et donc de fait, la découverte ou l'exploitation de stratégies ou de compétences devenant de plus en plus conscientes, transférables, actives, productives.

Les élèves savent que la consigne « étrangère » signifie quelque chose. Ils doivent donc réaliser l'exercice. Les « pseudo-mots » que sont les mots « étrangers » sont ainsi appréhendés soit par leur forme, soit par leur sens dans un contexte de pertinence disciplinaire ou langagière (Perregaux 1994). Les élèves ayant le plus de régularité dans cet exercice (classe 1) sont donc privilégiés pour entrer dans des langues nouvelles. Les maîtres nous

ont également dit que cette méthodologie éveillait des compétences et des comportements chez des élèves que l'école – et leur niveau de langue française – avait classé dans la catégorie des « médiocres ». Ces élèves, presque définitivement calés dans un rôle de mauvais élève, du fait de n'avoir qu'un répertoire d'accès (la langue d'enseignement) au savoir, au savoir-faire, au savoir-être, peuvent alors développer de nouvelles stratégies. Soit parce que des langues nouvelles permettent de nouveaux accès aux activités scolaires. Dans ce cas, c'est l'ensemble des élèves qui peut bénéficier de l'activation de langues de compétence familiale : espagnol, portugais, italien, pour des familles d'immigration « ancienne », roumain pour une immigration plus récente, et bien souvent occitan, langue familiale et affective présente encore, mêmes par bribes ou locutions figées. Soit enfin parce que les nouvelles langues permettent de relancer des stratégies, de repartir à zéro, d'être un élève neuf. Le fait que la méthode soit « collaborative » permet également aux élèves « dits médiocres » de n'être pas jugés a priori. Les bons élèves sont parfois désarçonnés par une méthode qui tranche avec des attitudes scolaires, régulières et attendues. Souvent les élèves moins scolaires développent plus vite des stratégies nouvelles, mieux adaptées, et ne sont jamais autant motivés que lorsqu'ils peuvent montrer au maître et aux « bons » élèves qu'ils ont un savoir, des compétences et enfin des attitudes menant à la réussite.

4.3 L'intégration des langues et des disciplines : premier bilan expérimental

L'intercompréhension *accélère*, mais également *structure* les apprentissages.

En une phrase, on peut ainsi synthétiser les apports de cette méthode qui, presque par « ruse curriculaire » (Escudé & Janin 2010a), parvient à intégrer les constructions de compétences linguistiques aux constructions de compétences notionnelles. Les langues sont manipulées dans leur contexte disciplinaire : les textes ont une intention. Ils deviennent alors l'espace de comparaison des codes, de transfert de compétences transcodiques.

Cet espace est organisé ou non. L'organisation des transferts de codes entre deux langues structure intimement le fonctionnement de la classe bilingue. Les élèves bilingues, a priori, sont armés pour passer de deux à plus de deux langues. Dans l'ensemble des autres cas, cette organisation peut s'opérer car elle apparaît sous forme, par exemple, de commentaires épilinguistiques. Ces commentaires sont de la plus haute importance pour accéder à la conscience métalinguistique et à une organisation plus raisonnée des codes.

Tous les exercices présentent des textes, parfois des mots, qui sont tous – ou très largement – étrangers à la langue de la classe. Ici donc, les stratégies d'entrée sont totalement nouvelles. Soit ces stratégies n'existent pas (cas global pour la classe 5), soit elles commencent à être *didactisées* (classes 2, 3, 4), soit elles sont transférées d'un modèle éducatif (le bilinguisme : classe 1) vers un autre (l'intercompréhension, qui est ici son prolongement). Soit ces stratégies sont personnelles : dans ce cas, l'élève-individu peut trouver dans son histoire individuelle ou familiale les éléments d'intégration et de réussite scolaire. Ces éléments proviennent d'une histoire langagière refoulée ou généralement non prise en compte par la structure globale éducative. Celle-ci préfère notamment le tout anglais (pour 97% des classes de primaire en France) à la *romanité* évidente de l'espace scolaire qui est lieu d'expérimentation – occitan, langue historique ; espagnol, italien, portugais, catalan, roumain, langues de l'immigration.

L'école, qui ne prend pas en considération les « biographies langagières » de ses élèves, leur offre ici l'occasion de construire grâce à l'émergence de ces « savoirs transparents », de ces « compétences invisibles », des stratégies productives. Ces stratégies sont validées par le savoir scolaire : on n'apprend pas la langue pour la langue, on ne la fréquente pas pour la fréquenter, mais on l'utilise, on la traverse, on la manipule dans la perspective de constructions notionnelles *et* langagières qui sont le cœur du programme scolaire et qui permettent de mieux y accéder. Les maîtres ont commenté ce point ainsi : « les élèves comprennent mieux les consignes, car ils les reformulent, les écrivent ».

Cette première expérimentation apporte un certain nombre d'assurance : oui, l'intercompréhension intégrée a un impact notable sur les comportements scolaires, sur les compétences cognitives et métalinguistiques. Il reste à étudier l'inscription de cette méthodologie dans les curricula, et continuer à travailler sur ses apports dans les compétences de production, écrite et orale, qui n'ont pas été étudiées dans cette communication. L'intercompréhension intégrée n'est pas perçue par les maîtres comme une déclinaison de « l'éveil aux langues », mais bien, pour reprendre un mot d'un des responsables d'une classe ayant joué le jeu de l'expérimentation, comme une méthodologie d'apprentissage du « langage disciplinaire par le langage linguistique ».

Bibliographie

- BACHOC, E. (1999), *L'enseignement de la langue basque*, in. C. Clairis, D. Costaouec, J.B. Coyos, *Langues et Cultures régionales de France*, Paris, l'Harmattan.
- CANDELIER, M. (2003), *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*. Préface de Louise Dabène, Bruxelles, De Boeck.
- COSTE, D. (2003), « Construire des savoirs en plusieurs langues, les enjeux disciplinaires de l'enseignement bilingue », *Actes de colloque de Saint-Jacques de Compostelle*, http://www.adeb.asso.fr/archives/problematique/dnl/Coste_Santiago_oct03.pdf
- CULIOLI, A (1999), *Pour une linguistique de l'énonciation. Formalisation et opérations de repérage*, T. 2, Paris, Ophrys, coll. HDL.
- DUVERGER, J. (2009), *L'enseignement en classe bilingue*, Paris, Hachette.
- ESCUDE, P. (2008), « Les enjeux d'un manuel européen plurilingue ; présentation d'une méthode européenne », *Colloque Européen didactique du plurilinguisme (8-13 ans)*, 30 septembre-1^{er} octobre 2008, IUFM Midi-Pyrénées, Université de Toulouse – 2 www.euro-mania.eu.
- ESCUDE, P. (2011), « Élèves de 10 ans entre occitanophonie et francophonie : la représentation des langues d'élèves bilingues », *Synergies Pays germaniques*, n°4, à paraître.
- ESCUDE, P., JANIN, P. (2010a), *L'intercompréhension, clé du plurilinguisme*, Paris, CLE International.
- ESCUDE, P., JANIN, P. (2010b), « L'école, la langue unique et l'intercompréhension : obstacles en enjeux de l'intégration », *Intercompréhension(s) : repères, interrogations et perspectives*, (coord. E. Carrasco Perea), *Synergies Europe*, n°5, 115-126.
- GAJO, L. (2001), *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Paris, Didier, Langues et Apprentissage des Langues.
- PERREGAUX, Ch. (1994), *Les enfants à deux voix. Des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture*. Bern, Peter Lang.