

Vers la mise en pratique de l'intercompréhension comme stratégie autonomisante en classe de langue

Franz-Joseph Meissner
Université Justus Liebig de Giessen / Allemagne
Franz-Joseph.Meissner@sprachen.uni-giessen.de



Synergies Europe n° 5 - 2010 pp. 25-32

Résumé : *Il n'y a pas qu'en Allemagne que pour la grande majorité des enseignants l'enseignement d'une langue par la voie intercompréhensive ou tout simplement le recours aux stratégies activant du côté des apprenants des connaissances inertes pour résoudre de manière efficace une tâche pose problème et est considéré comme un défi important. La difficulté est due à une complexion de facteurs plus au moins connus, dont les routines attitudeles engendrées par la longue durée des pratiques côté enseignants et côté élèves. Dans cette situation, une description du guidage pédagogique en classe fait défaut. Elle devrait répondre aux questions très concrètes qui se posent dans l'interaction enseignant-élèves.*

Mots-clefs : *Autonomisation des apprenants, intercompréhension, sensibilisation aux langues et à l'apprentissage, plurilinguisme, guidage en salle de classe, didactique de l'intercompréhension, didactique des langues tertiaires*

Abstract : *Not only in the German context, teaching a foreign language on the principles of intercomprehension didactics, i.e. by activating the learners' relevant previous knowledge, is a challenge that cannot easily be overcome by most of our teachers. The obstacles are due to various interacting factors in concern with different teaching and learning attitudes and experiences. Against this background, the following paper tries to outline some principles for the concrete classroom guidance as far as intercomprehension and learner autonomy promoting strategies are concerned.*

Keywords : *Learner autonomy, language and learning awareness, plurilingualism, class room guidance, didactics of intercomprehension, didactics of tertiary language learning and teaching.*

1. Etat des lieux : l'intercompréhension en contextes scolaires

Face aux résultats très encourageants des recherches empiriques de la didactique de l'intercompréhension (dorénavant IC; on utilisera l'acronyme aussi pour l'adjectif) et de son rapport avec l'autonomisation des apprenants (tout récemment : Martinez, 2008, 2010 ; Meissner et Morkötter, 2009), on

regrette que ceux-ci n'aient pas laissé assez de traces dans les pratiques scolaires en général même s'il existe, çà et là, quelques projets-phares. Faut-il prendre ceci pour un indice (supplémentaire) d'une certaine incapacité de nos systèmes éducatifs, parfois apostrophés de « mammoths », à se renouveler et à faire face aux besoins actuels ? Vice-versa, cette situation déficitaire provoque la question suivante : La didactologie de l'IC a-t-elle assez fait de son côté pour faire profiter les élèves des avantages de la méthode IC ?

Il semble toutefois qu'en Allemagne, les décideurs commencent à prendre conscience des avantages qu'apporte l'approche IC. Ainsi les programmes d'études scolaires pour l'espagnol (l'italien, etc.) de quelques länder stipulent que les « deuxièmes » langues romanes doivent être enseignées selon les principes de la « didactique du plurilinguisme » (ou de l'IC) (Meissner, 2007). Mais jusqu'à présent, les manuels (qui orientent et dirigent de manière tacite les pratiques de l'enseignement) n'amènent pas encore les élèves à rentabiliser leurs acquis dans les domaines du plurilinguisme et de l'autoguidage. Ce faisant, les enseignants ignorent de fait que la grande majorité des élèves veut apprendre plusieurs langues (Androulakis et al., 2007). Somme toute, ils ne les aident pas assez à pouvoir « prendre en charge leur propre apprentissage » - pour reprendre cette fameuse tournure d'Henri Holec à propos de l'apprentissage en autonomie.

2. Orientation de l'enseignement vers les compétences et mise en pratique de stratégies intercompréhensives

De nombreuses études mettent à l'exergue le bon façonnage entre la didactique de l'IC et la psychologie de l'apprentissage (Doyé, 2006 ; Meissner, 2008 ; Bär, 2009). Celui-ci est dû au fait que le transfert d'identification inter-langues demande à l'apprenant l'ajustement mental de deux grandes catégories composant les *compétences* langagières. Dans les termes du CARAP (Candelier et al., 2007), il s'agit de « ressources » du type linguistique d'une part et volitional/comportemental de l'autre. Toute compétence est mobilisatrice et crée des aptitudes d'agir ou d'apprendre. Aussi le CARAP permet-il de mettre en relief que l'IC est une stratégie autonomisante en matière d'apprentissage des langues vivantes.

Les raisons sont évidentes. L'apprentissage IC - visant l'organisation de transferts - passe essentiellement « par l'action ». Dans la mesure où la méthode IC demande systématiquement à l'apprenant d'initier des activités de construction et/ou de déconstruction de ses langues et, par ce biais, de restructurer son lexique mental (pluri-langues) - restructuration exigée par le nouvel « intake », - elle tend à optimiser l'input. A juste titre, Sharwood Smith (1993) utilise dans un contexte comparable le terme « input enhancement » (optimisation de l'input). A force d'effectuer un auto-input et des activités transférentielles, c'est-à-dire de formuler et de vérifier (voire de modifier) des hypothèses de langue, l'approche IC fait découvrir à l'apprenant la grammaire et le lexique de la langue cible ainsi qu'une sorte d' « inter-grammaire pluri-langues » qui enregistre à la fois les bases de transfert positives et les écarts de schémas correspondants entre les langues activées.

Toutes ces activités risquent de rester sans effets durables si elles ne sont pas soumises à un contrôle des processus qui génèrent les résultats obtenus. Cette conscientisation primordiale explique d'ores et déjà l'intérêt de la didactique de l'IC pour les « stratégies d'apprentissage ». Par ce terme, on désigne des plans d'action (pour apprendre/pour résoudre une tâche), établis par des apprenants eux-mêmes afin d'influencer et de moduler leurs motivations et les processus acquisitionnels d'un type de savoir (savoir, savoir être, savoir faire). Généralement, on différencie entre stratégies cognitives (élaboration, organisation, contrôle de la matière ? et des processus), métacognitives (régulation du processus d'apprentissage) motivationnelles et sociales ou de coopération (organisation de l'aide personnelle ; entre-aide, etc.). Tandis que l'acte intercompréhensif implique l'activation de stratégies cognitives et métacognitives, l'expérience de ces actes réussis positive le vécu de l'apprentissage des langues et même l'image des langues étrangères.

3. L'application d'une nouvelle méthode passe par une théorie pédagogique validée et « ...crédible »

... ainsi le veulent les critères de l'assessment-qualité. Cela demande de dire un mot sur la validité de l'approche IC dans la perspective de son élaboration. A la différence des méthodes traditionnelles, l'approche IC a été développée sur des bases empiriques dès le début. Dans un premier temps, on a compilé et analysé une cinquantaine d'actes IC en langues romanes « inconnues » effectués par des adultes germanophones (afin de mieux connaître le fonctionnement de l'IC). Les principaux instruments de validation étaient la méthode de la pensée à voix haute, le « display-protocolling » enregistrant et montrant les activités du sujet travaillant sur ordinateur lors de l'IC, l'observation participante et la triangulation communicative de nos interprétations avec les sujets.

Les processus mentaux identifiés lors de l'acte transférentiel (ou intercompréhensif) s'intègrent très bien dans le modèle de Rumelhardt et Norman (1978) pour lesquels trois activités dirigent l'acquisition d'un schéma linguistique : *accretion* (accrétion ou ajout d'éléments linguistiques), *structuring* (initiation des processus de réorganisation, d'effacement, d'abstraction) et *tuning* (adaptation ; intégration des structures nouvelles dans la systématité du lexique mental ; nous ajoutons : plurilingue). Selon les auteurs, c'est surtout la phase du *structuring* qui crée des effets durables.

Conçue sur la base de ces études, une pédagogie IC, a été planifiée, testée et modifiée à plusieurs reprises en classes de langue avec des élèves de 12 à 18 ans et des adultes. Tout cela a amené à développer un concept méthodologique dont les principales caractéristiques sont :

- la construction d'une grammaire d'hypothèses de langues (ayant trait à l'organisation du transfert linguistique d'identification) par des apprenants ;
- le contrôle des actions initiées et leur description partielle dans le cadre de l'apprentissage par la voie de l'IC (*monitoring*, métacognition).

Notons que ces deux critères permettent d'optimiser la qualité de l'apprentissage et de développer la capacité transférentielle (intra- et inter-langues) des élèves.

Vu que pour réussir un transfert, la dimension volitionale est aussi importante que la connaissance de plusieurs langues, on a conçu le modèle du *Moniteur Didactique Pluri-langues*. Son principal avantage résulte du fait que l'IC connecte et surveille la mobilisation des-ressources linguistiques nécessaires pour réussir un transfert inter-langues et les ressources volitionales et comportementales (stratégies) qui sont à la base de l'autonomisation des élèves.

Pour assurer des effets à long terme, la méthode IC vise bien sûr la transformation de l'apprentissage fortuit (*incidental learning*) en apprentissage planifié (*planned learning*). A ces fins, elle se sert de la théorie du contrôle-actions. D'après Deimann et al. (2008), cette théorie se compose de six stratégies concernant :

- (a) la sensibilité qui permet de rejeter des informations susceptibles de remettre en cause l'intention d'atteindre l'objectif fixé.
- (b) le contrôle motivationnel (augmentation ciblée de l'auto-motivation pour atteindre l'objectif)
- (c) le contrôle des émotions (prendre conscience d'expériences réconfortantes et/ou éviter les expériences négatives)
- (d) à surmonter des expériences d'échecs (renoncer aux objectifs qui ne peuvent être atteints).
- (e) le contrôle des facteurs situationnels (changer la situation et renforcer sa propre intention)
- (f) l'économie de l'opération informationnelle (éviter des phases exagérées de pondération face à différentes alternatives d'action).

4. Difficultés d'implémenter l'approche intercompréhensive en salle de classe et défis didactologiques

Malgré ses avantages évidents, il s'avère que l'IC n'est pas toujours facile à mettre en pratique, comme le souligne à juste titre Carrasco Perea (2010) pour les contextes romanophones. Il n'en va pas autrement en Allemagne. Que cela ne touche pas exclusivement les contextes scolaires mais aussi les cours de langues aux adultes et l'apprentissage des langues en général a été prouvé, il y deux ans, par une vaste enquête de la *Stiftung Warentest* (2007). Cet organisme de droit public, chargé de la défense des consommateurs, avait examiné la qualité des cours d'anglais et d'espagnol des écoles de langue d'envergure internationale, dont des institutions aussi renommées que l'*Instituto Cervantes*. Les résultats laissaient fort à désirer. Une raison centrale pour la faible qualité des cours était l'absence de stratégies utilisées par la didactique de l'IC c'est-à-dire les stratégies visant à l'activation des connaissances pertinentes et disponibles, mais « inertes » pour l'apprentissage de la langue-cible.

Il va sans dire que les difficultés liées à la mise en pratique de la méthode IC pourrait entraîner des répercussions négatives à long terme... « A quoi sert une méthode », se demanderont alors les décideurs, « dont l'application reste limitée à quelques enseignants attachés à l'autonomisation de l'apprenant par la voie de l'IC tandis que la majorité des enseignants (mal formés ?) la jugent impraticable ? »

Cette question rend nécessaire un bref état des lieux ... :

(1) Disons-le d'emblée, une grande partie de nos propres initiatives cherchant à faire enseigner l'IC romane par des enseignants sans formation particulière a échoué. Les raisons qui réapparaissent régulièrement sont (a) un manque de connaissances plurilingues, (b) une focalisation de faite exclusive sur une seule langue-cible, (c) un déficit d'expériences vécues avec le plurilinguisme auquel s'ajoute (d) souvent une fausse idée de perfection en matière de compétence langagière, (e) l'absence de familiarisation avec des stratégies propices à l'autonomisation de l'apprenant, (f) un manque de soutien suffisant par les manuels et (g) des classes trop nombreuses pour promouvoir l'individualisation du guidage pédagogique. Plusieurs enseignants soulignent (h) que leurs charges professionnelles ne leur laissent pas assez de temps pour se former en didactique de l'IC.

Ces observations ne cachent nullement qu'il y a beaucoup d'enseignants prêts à adopter les principes de la didactique de l'IC dans leur cours de langue. Mais il s'agit là souvent de personnes qui possèdent déjà une disposition propice.

(2) Les recherches empiriques sur l'enseignement de l'IC « in situ » ont été menées auprès des enseignants(-chercheurs) familiarisés avec cette didactique. Par conséquent, on manque d'analyses empiriques qualitatives concernant des enseignants peu familiarisés avec la méthode IC.

A ceci s'ajoute un autre obstacle qui concerne essentiellement les apprenants adultes:

(3) la méthode IC qui mise énormément sur l'auto-monitoring, ébranle les représentations traditionnelles d'un « bon cours centré sur le travail grammatical » et les routines d'apprentissage, fruit d'une longue pratique scolaire qui ne connaissait pas les résultats des sciences du langage dans le domaine métacognitif. - Autrement dit : il est à craindre qu'aux difficultés côté enseignants s'ajoutent d'autres obstacles côté apprenants.

En guise de conclusion, il reste à constater que la didactologie de l'IC a un intérêt vital à mieux connaître les raisons qui expliquent les « échecs » de l'enseignement de l'IC du côté des enseignants et des élèves. Car le fait que l'on ne dispose pas (encore) de recherches empiriques sur l'enseignement de la didactique de l'IC « effectué par des non-experts en IC et en conditions difficiles » nous met dans l'impossibilité de valider le matériel didactique d'ores et déjà disponible en situations pédagogiques réelles. Ceci signifie que les conditions fondamentales pour réaliser les audits manquent crucialement !

Notons cependant que des travaux de recherche, dont l'objectif est d'élucider les obstacles ayant trait à l'enseignement basé sur la méthode IC, sont en cours .

5. Tentative d'un syllabus méthodologique pour le travail en classe

Etant donné que toute situation pédagogique est unique, toute « recommandation » doit être d'une abstraction telle qu'elle permette l'adaptation à la complexion des facteurs rencontrée « in situ » afin d'assurer un ajustage pédagogique efficace. Voilà un syllabus provisoire et non-exhaustif de recommandations. Comme les différents arguments se recouvrent en

partie, la liste renonce à toute tentative de les classer en distinguant entre destinataire, méthode, stratégie en salle de classe, etc.

1. « Convaincre » les apprenants des avantages de la méthode d'IC ou d'une stratégie qui mise systématiquement sur l'exploitation de leurs connaissances rentabilisables pour rendre l'acquisition de la langue cible plus efficace.
2. Suivre le principe du « tout ce qui peut être fait par les apprenants doit être fait par eux-mêmes ». L'intercompréhension fonctionne au mieux en adoptant l'apprentissage par l'action.
3. Partir des connaissances implicites et explicites des apprenants. Pour modifier le savoir inerte en savoir utile, on donne un texte IC en langue cible - fidèle au principe éprouvé *difficilis per praecepta via, facilis per exempla*.
4. Thématiser, dès le début, les propres actes transférentiels des apprenants.
5. Éviter des explications dépassant leur « capacité intellectuelle » (un cours de langue basée sur les principes de l'IC n'est pas un séminaire de la linguistique comparée).
6. Inviter les apprenants à adapter leurs stratégies d'apprentissage conformément à leur propre monitoring (réflexion métacognitive).
7. Choisir des textes qui suscitent l'envie d'en connaître les contenus. L'anglais caractérise de tels textes de *meaningful* (significatif).
8. Choisir des textes IC ayant trait à l'apprentissage d'une langue.
9. Thématiser le phénomène des transferts pro- et rétroactifs (des langues de départ vers la langue cible, et l'inverse). Donner des exemples de processus de pensée à voix haute.
10. Organiser la prise de notes en apprenant (Lamontagne, 2009). Ceci concerne la progression de la compétence en langue cible (construction de la grammaire spontanée et sa transformation en grammaire de base de la langue cible).
11. A nouveau : Protocole et analyse des succès et des échecs en IC.
12. Développer une discussion avec les apprenants à partir de leurs notes et de leurs pensées à voix haute « documentées », le but étant de les sensibiliser à leur propre comportement (motivation, attitudes, pratiques) au niveau de l'apprentissage des langues.
13. Thématiser le rôle des six stratégies de la théorie du contrôle-action pour l'apprentissage individuel de chaque élève.
14. Évaluer avec les apprenants la croissance de leur compétence de lecture en langue cible.
15. Dans des groupes hétérogènes, le niveau différent des compétences individuelles est à l'origine de fortes frustrations du côté des « plus faibles » d'où la nécessité d'un guidage adéquat et compensatoire.
16. Passer petit à petit à des tâches plus ouvertes, laissant continuellement à l'apprenant davantage de liberté pour construire ses propres hypothèses de langues et d'apprentissage.
17. Thématiser le concept de l'auto-efficacité en relation avec l'approche de l'IC.
18. Lire un petit texte en langue cible qui montre le rapport entre motivation, attitudes et progression en langue cible.
19. Thématiser le rôle des « fossilisations » en ce qui concerne les attentes face à une méthode de langues et les routines d'apprentissage.
20. Thématiser à partir des expériences des apprenants ce qui rend l'IC difficile et développer des stratégies pour surmonter les obstacles.
21. Discuter le fonctionnement des stratégies de contrôle (*monitoring*) pour vérifier

(falsifier, modifier) les propres hypothèses. Montrer aux apprenants comment se servir de dictionnaires, de l'internet, de grammaires de consultation...

22. Initier des analyses d'apprentissage en classe à partir des notes retenues par les apprenants mêmes (Comment as-tu fait pour effectuer ce transfert d'identification ? Qu'est-ce que tu proposes pour améliorer ton approche ?).

23. Provoquer la critique des apprenants vis-à-vis de l'enseignement pratiqué. Ceci sert à identifier les difficultés et les obstacles ressentis par les élèves et à développer des stratégies qui leur facilitent le transfert.

24. Dans des contextes non-romanophones, activer le lexique 'international' dans la langue maternelle des apprenants.

Références

Androulakis, G. et al., 2008. *Pour le multilinguisme: Exploiter à l'école la diversité des contextes européens. Résultat d'une étude internationale*. Liège: Eds. de l'Université.
<http://www.uni-giessen.de/rom-didaktik/Multilingualism/html/facette1/perspective.htm> (consulté le 1.4.2010).

Bär, M., 2009. *Interkomprehensionsunterricht planen und durchführen - empirisch geprüft. Fallstudien in unterschiedlichen schulischen Kontexten zu romanischen Sprachen*. Tübingen: Narr.

Candelier, M. et al., 2007. *A travers les Langues et les Cultures / Across Languages and Cultures. CARAP Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. Version 2 - Juillet 2007. Graz: CELV.

Carrasco Perea, E., 2010. « Los planteamientos intercomprensivos en la enseñanza reglada o la importancia de introducirlos desde la primaria: aportaciones, retos y requisitos ». In: Doyé, Meissner, eds., p. 111-127.

Deimann, M. et al., 2008. *Volitionale Transferunterstützung (VTU) - Ein innovatives Konzept (nicht nur) für das Fernstudium IfBM*.
<http://ifbm.fernuni-hagen.de/lehrgebiete/mediendidaktik/dokumente/2008-01-Volitionale-Transferunterstuetzung.pdf>. (consulté le 1.4.2010)

Doyé, P., 2005. « Towards a Methodology for the Promotion of Intercomprehension ». In: Martins, A. (ed.): *Building Bridges: Eu+I European Awareness and Intercomprehension*. Viseu: Universidade Católica Portuguesa, p. 23-36.

Doyé, P., Meissner, F., eds., 2010. *Lernerautonomie durch Interkomprehension: Projekte und Perspektiven / L'autonomisation de l'apprenant par l'intercompréhension: projets et perspectives / Promoting Learner Autonomy through intercomprehension: projects and perspectives*. Tübingen: Narr.

Lamontagne, C., 2009. *La prise de note en classe et son profil d'apprentissage*.
<http://irpa.qc.ca/prisnote.htm> (consulté le 1.4.2010).

Martinez, H., 2008. *Lernerautonomie und Sprachenlernverständnis. Eine qualitative Untersuchung bei zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern romanischer Sprachen*. Tübingen: Narr.

Martinez, H., 2010. « Plurilingüismo, intercomprensión y autonomización: el papel de la tercera lengua en el desarrollo de la autonomía ». In: Doyé, Meißner, eds., p. 146-160.

Meissner, F.-J., 2007. « ¿Cómo acelerar el auge de competencia en E/LE? Experiencias con intercomprensión en contextos escolares no-románicos: aspectos fundamentales - fundamentos metodológicos ». In: Izquierdo, José María et al. (eds): *Una lengua - muchas culturas. Actas del Segundo Congreso Internacional de la FIAPE. Granada 2007*. <http://www.mec.es/redele/Biblioteca2007/FIAPEII/ComunicacionMeissner.pdf> (consulté le 1.4.2010).

Meissner, F.-J., 2008. « La didactique de l'intercompréhension à la lumière des sciences de l'apprentissage ». In: Conti, V., Grin, F., coord.,. *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension. Actes du Colloque international sur l'intercompréhension. Novembre 2006 à l'université de Genève. Genève: Georg Editeur*, p. 229-250.

Meissner, F.-J., Morkötter, S., 2010. «Förderung von metasprachlicher und metakognitiver Kompetenz durch Interkomprehension». *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 38, p. 51-69.

Montagne, C., 2009. « La prise de note en classe et son profil d'apprentissage ». <http://irpa.qc.ca/prisnote.htm> (consulté le 1.4.2010).

Rumelhart, D. E., Norman, D. A., 1978. « Accretion, tuning and restructuring ». In: Cotton, J. W., Klatzky, R. L., eds., *Semantic Factors in Cognition*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, p. 37-53.

Sharwood Smith, M., 1993. «Input enhancement in instructed SLA: Theoretical Bases». In: *Studies in Second Language Acquisition* 15, p. 165-179.

Stiftung Warentest, 2007. *Sprachen lernen. Englisch & Spanisch. Die besten Kurse. Test spezial Weiterbildung*, 11/07.

Dates de soumission/acceptation : 9 avril 2010 - 8 juin 2010